Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 0870259
Centre d'intérêt: 570

Tousignant, Louis.

Le supervision synergique / Louis Tousignant. -- [Trois-Rivières?] : L. Tousignant, 1987.
160 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche presenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. 160.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Supervision * Evaluation par des pairs * Evaluation de l'enseignant * Comportement de l'enseignant * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Bellon, Jerry

Identificateur(s) de sujet: Synergie

L'objectif de la recherche est de démontrer, par une expérimentation concrète, comment on peut appliquer une méthode de supervision pour soutenir un enseignant dans son agir quotidien. Cette évaluation formative est supportée par le système de supervision synergétique qui vise essentiellement à consolider les relations humaines, à créer un climat de collégialité entre les directions et les enseignants, à raviver chez ces derniers le goût de la performance et de l'implication. Le modèle de supervision appliqué à l'éducation est celui de Jerry Bellon. Dans l'esprit du modèle, le supervisé (l'auteur de la recherche) et le superviseur (un collègue de travail) planifient sur une base volontaire une ou des séances de supervision où sont examinés certains comportements de l'enseignant et des élèves. Le modèle a été expérimenté avec des élèves mésadaptés socio-affectifs de troisième année du secondaire. Deux séances ont été complétées où le processus de supervision a été intégralement respecté. Malgré quelques erreurs de novices, les résultats sont très positifs. La recherche démontre la souplesse de la méthode et son efficacité.

Type de document: r

EDUQ 8870259

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: Louis Tousignant

Diplôme postulé: Maîtrise en Education, M.Ed.

Nom du directeur de recherche: M. Dominique Morissette

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: La supervision synergique

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE

EDUQ 8870259

Résumé:*

La synergie est la concentration des énergies individuelles qui concourrent à renforcer une démarche collective vers l'actualisation maximale d'un système global. La supervision synergique applique ce principe à l'administration de l'organisation en proposant un cheminement conjoint du superviseur et des supervisés pour atteindre un but fixé. Dans cette démarche, le superviseur assiste les supervisés dans les correctifs à apporter dans leur fonctionnement et dans l'élaboration de stratégies mélioratives. La supervision synergique consolide les relations humaines, privilégie la dimension de collégialité, maintient un climat de confiance, élève le niveau de motivation et de rendement.

Toute organisation doit assurer la supervision de son personnel, l'éducation y compris. Dans le contexte scolaire actuel, celui des années '80: corps professoral mature, mouvement forcé de personnel, motivation fragile... la supervision synergique apparaît une approche administrative des plus adéquates pour encadrer et relancer les intervenants. Un pouvoir charismatique et d'expertise doit seconder le leadership démocratique du directeur.

Le modèle de supervision appliqué à l'éducation est celui de Bellon. Dans l'esprit du modèle, le supervisé et le superviseur (ce dernier peut être un confrère de travail, c'est le cas en l'occurrence) planifient sur une base volontaire une ou des séances de supervision où sont examinés certains comportements de l'enseignant et des élèves. Le modèle commande certains principes: compétence du superviseur, confiance mutuelle, discrétion. Il repose sur trois axes:

a) La rencontre préparatoire d'une vingtaine de minutes de préférence dans le local de la classe à superviser. Elle précise les paramètres généraux de la leçon, la pédagogie, le type d'élèves. Les parties déterminent un ou deux aspects comportementaux que l'enseignant désire vérifier.

b) L'observation dans la classe pendant laquelle l'observateur prend note de tous les événements reliés aux points d'observation retenus, ce, pendant un temps déterminé.

c) La rencontre d'évaluation se fait moins de 24 heures suivant l'observation, dans le même local. L'analyse se fait de façon collégiale; les parties se limitent aux points d'observation. Le superviseur peut faire les recommandations appropriées.

Le modèle est expérimenté avec des élèves M.S.A. de troisième secondaire. Le superviseur est un pair, plus jeune que l'enseignant. L'enseignant est l'auteur de cette recherche, donc assure la formation du professeur-supervisé. Deux séances sont complétées. Des erreurs de novices se glissent mais le processus est intégralement respecté et donne des résultats très positifs. La recherche démontre la souplesse de la méthode et son efficacité.

Signature du candidat
Date: 30/6/87

Signature du directeur de recherche
Date: 30 juin 1987.

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

LA SUPERVISION SYNERGIQUE

par

LOUIS TOUSIGNANT

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Juillet 1987

TABLE DES MATIERES

	PAGE
LISTE DES TABLEAUX	iv
RECONNAISSANCE	v
INTRODUCTION	1
CHAPITRES	
I- APPROCHE SYNERGIQUE	5
1- Préliminaires	5
2- Motivation: fondements de l'efficience	6
3- Phénomène de maturité	7
4- Superviser: une décision administrative	9
II- METHODOLOGIE DE LA SUPERVISION SYNERGIQUE	15
Introduction	15
Rencontre préparatoire	17
1- Contenu de la rencontre	18
2- Paramètres de la rencontre	23
Observation «in vivo»	27
1- Principaux champs d'observation	27
2- Lignes directrices présidant à l'observation	39
Rencontre d'évaluation	42
- Déroulement de la rencontre	43
III- APPLICATION DU PROCESSUS	47
Introduction	47
Première séance de supervision	48
Rencontre préparatoire	49
1- Principes	49
2- Paramètres de la rencontre	51
3- Contenu de la rencontre	53
4- Comportements	58
5- Organisation de l'observateur	61

PAGE

Observation «in vivo» 63

Rencontre d'évaluation 65

1- Etude simultanée 65
2- Moment et lieu de la rencontre 65
3- Restriction aux données recueillies 66
4- Recommandations 66
5- Planification d'une nouvelle rencontre 66

Deuxième séance de supervision 68

Introduction 69

Rencontre préparatoire 71

1- Paramètres généraux 71
2- Contenu de la rencontre 72
3- Comportements 75
4- Organisation de l'observateur 77

Observation «in vivo» 78

Rencontre d'évaluation 81

1- Etude simultanée 81
2- Moment et lieu de la rencontre 82
3- Restriction aux données recueillies 82
4- Recommandations 83
5- Planification d'une nouvelle rencontre 83

IV - ANALYSE 84

Introduction 84

Approche théorique de Bellon 85
1- Supervision humanisante 85
2- Réaménagement de la théorie 85
3- Modèles de supervision 86
4- Processus d'application simple 86
5- Leadership du superviseur 87

Souplesse de la méthode dans l'application 89

1- Le rédacteur est un enseignant 89
2- Inversion des rôles dans la pratique 89
3- Erreurs de novice 90
4- Nombre restreint d'élèves 92
5- Effet de la deuxième supervision 93

PAGE

Supervision synergique et relation d'aide 95

1- Analyse et recommandations 95
2- Planification de suivi et d'aide 96
3- Séquences de supervision 97
4- Vers un développement intégral du personnel 98

CONCLUSION 100

ANNEXE I 103

APPENDICE I 123

ANNEXE II 131

APPENDICE II 149

REFERENCES 160

LISTE DES TABLEAUX

PAGE

1- Observation de l'enseignant entre 9h30 et 10h00 - Cours de français 31

2- Observation des élèves entre 10h45 et 11h30 - Cours de géographie 36

3- Tableau d'erreurs de prononciation 37

4- Tableau d'une séquence de mathématiques 38

RECONNAISSANCE

Au docteur Dominique Morissette qui tout au long de ce travail, nous a soutenu, encouragé et dirigé de main de maître,

A Sylvain Henri, enseignant, qui nous a assisté dans l'expérimentation de cette recherche,

A Paulette Blouin, secrétaire, qui a assuré la dactylographie de ces pages,

A tous ceux qui de près ou de loin, nous ont apporté leur aide dans l'élaboration de ce rapport de recherche,

Nous offrons nos remerciements les plus sincères.

Louis Tousignant

LA SUPERVISION SYNERGIQUE

INTRODUCTION

Parler de supervision du personnel dans le milieu scolaire laisse planer chez plusieurs l'idée d'une menace, d'une intrusion, d'un manque de confiance. On garde ses distances, car, d'une part on associe la supervision à une forme de coercition; et, d'autre part, par tradition ou par statut, on ne voit pas pourquoi on devrait être supervisé.

La plupart des enseignants[1] ont leur permanence, ont une longue expérience du milieu scolaire, ont une formation adéquate ... Ils se reconnaissent assez professionnels pour s'acquitter honorablement de leur tâche... A première vue, ces assertions sont exactes; dans les faits cependant, le niveau de satisfaction et de motivation observable dans les écoles, démontre que cet énoncé d'excellence s'éloigne quelque peu de la réalité; qu'au contraire, bon nombre d'enseignants se sont laissés ou se sont faits endormir par la routine du système, ont du mal à maintenir leur vitesse de croisière, n'atteignent plus le niveau de rendement souhaitable dans une école.

---

1 Nota: Le genre masculin que nous utiliserons tout au long du texte sous-tend intégralement la dimension féminine. Il permet uniquement une rédaction et une lecture plus souple.

Le personnel enseignant est à la merci de facteurs statiques: le contexte socio-économique, le contexte familial, la clientèle étudiante; à la merci de facteurs dynamiques: les directions d'écoles, les commissions scolaires, les penseurs au niveau du MEQ.

La commande est de taille... On ne changera pas la société, ni l'infrastructure du ministère, ni le système scolaire en place... Pourtant il faut trouver quelque chose pour ramener l'efficience dans les écoles et la satisfaction du personnel qui y travaille; quelque chose qui soit à la fois engageant, efficace, humain.

Notre objectif est donc dans les pages qui suivent de démontrer par une expérimentation concrète comment on peut appliquer une méthode de supervision pour soutenir un enseignant dans son agir quotidien. Cette évaluation formative est supportée par un système de supervision qui vise essentiellement à consolider les relations humaines, à créer un climat de collégialité entre les directions et les enseignants, à raviver chez ces derniers le goût de la performance, de l'implication. Ce système est, on l'aura deviné, la «supervision synergique».

Peu d'auteurs se sont penchés sur cette approche de la supervision. Pour les besoins de notre expérimentation nous en avons retenu deux. D'abord Jerry Bellon qui, dans son volume «Synergetic Supervision» donne l'intégral de la supervision synergique; (il sera notre principale source de renseignements). L'autre auteur, Robert Goldhammer, développe également cette approche mais avec certaines nuances. Dans son oeuvre «Climat Supervision», initialement conçue pour aider les professeurs débutants, il insiste moins sur le curriculum et les objectifs

d'apprentissage planifiés par l'enseignant et davantage sur l'examen et l'analyse de comportements spécifiques dans la classe. Sur nombre de points cependant, il rejoint l'esprit de la synergie.

Rappelons, pour le bénéfice de nos lecteurs que la synergie est, selon le dictionnaire Robert, une «action coordonnée (...) de plusieurs facteurs qui concourrent à une action, à un effet unique».[2] Bellon définit la synergie comme: «l'action «coopérative» d'éléments distincts qui agissent pour renforcer un système global».[3] La supervision synergique dans ce sens est un système qui «met l'emphase sur des relations humaines positives dans le processus de supervision»[4], une supervision et une évaluation qui accentuent la relation de collégialité, où superviseurs et supervisés, placés sur un pied d'égalité, planifient conjointement le contenu de la supervision d'une activité, s'entendent sur les données colligées, sur la façon de les analyser et sur les suites à donner à ces rencontres. La supervision synergique prend donc la forme de «coaching», elle est formatrice en ce sens qu'elle assiste le supervisé dans son travail, selon les besoins exprimés par ce dernier.

Notre rapport de recherche se veut circonscrit par deux pôles. Le premier est l'approfondissement de la théorie de la supervision synergique comme système de supervision. Le second qui est la finalité de notre rapport de recherche, est de mettre en pratique cette théorie en nous situant comme professeur-évalué; expérience qui sera répétée deux fois par le même superviseur synergique.

---

2 Robert, Paul, dictionnaire de la langue française, page 1907.

3 Bellon, Jerry, J. et al. Synergetic Supervision, p. VI, Kendall/Hunt Publishing Co., 1982.

4 Bellon, Jerry, J. et al., op. cit., p. 16.

Le rapport de recherche lui-même dans son intégral propose quatre chapitres. Le premier, lié à la dimension administrative, est un tour d'horizon de l'approche synergique avec ses implications sur la motivation et le rendement. Le deuxième développera la méthodologie de la supervision synergique, le troisième chapitre proposera une expérimentation de la supervision dans un milieu donné et enfin le quatrième chapitre fera l'analyse de la méthodologie appliquée.

CHAPITRE I

APPROCHE SYNERGIQUE

1- Préliminaires

Avant de parler de la supervision proprement dite, il nous semble approprié de bien situer le monde actuel de l'éducation. Certains paramètres caractérisent de façon spécifique les années '80: vieillissement des enseignants, embauche presque nulle de nouvelles forces, compressions budgétaires, tâches alourdies, instabilité sociale, mouvement forcé du personnel.

Chacun de ces éléments de par sa dynamique devient générateur de tensions, de replis, de démobilisation, et, c'est profondément naturel. Il serait utopique de se rebiffer contre cet état de fait. C'est la situation actuelle, situation avec laquelle il faut composer. Montherland dirait dans «le Maître de Santiago»: «et puis, ce qui est humainement beau, ce n'est pas de se guinder, c'est de s'adapter».[5] Il faut plus que de l'adaptation cependant, il faut des ressources, du soutien, un nouvel encadrement pour ramener la motivation et remobiliser le personnel.

---

5 Montherland, Henri. «Le Maître de Santiago», éd. «Livre de poche», France, 1947.

2- Motivation: fondement de l'efficience

Pour fonctionner d'une façon équilibrée dans un milieu de travail, il est universellement reconnu qu'un individu doit satisfaire ses besoins de base puis graduellement selon son évolution, ses besoins supérieurs. C'est un «a priori», une condition «sine qua non» à la motivation. La théorie des besoins de Maslow demeure la référence principale à ce principe. La motivation de l'individu se greffe sur une hiérarchie de besoins d'hygiène ou extrinsèques d'abord:

Les besoins physiologiques: faim, sommeil, sexe, abri.

Les besoins de sécurité: protection contre le danger, contre les menaces, sécurité émotive...

Les besoins sociaux: expression d'amour, acceptation par les pairs, inclusion sociale...

puis sur des facteurs moteurs ou intrinsèques:

Les besoins d'estime de soi: autonomie, dignité, respect d'autrui, considération...

Les besoins de réalisation de soi: réaliser son plein potentiel par la créativité et l'auto-développement.

Dans le monde de l'enseignement, on peut dire qu'en général les besoins physiologiques sont satisfaits cependant que les besoins de sécurité (élèves difficiles, modifications des tâches) et les besoins sociaux (inclusion dans le groupe, tensions sociales) à titre d'exemples, ne sont pas toujours ce qu'ils devraient être. Quant aux besoins d'estime et aux besoins de réalisation de soi, leur pleine actualisation est limitée

(distances et manque de confiance des directions et/ou des pairs, difficulté d'accès à des postes supérieurs, etc...).

«La satisfaction génère le rendement, le rendement engendre la satisfaction.»[6] Pour Brayfield et Crockett, «la satisfaction et le rendement au travail pourraient présenter des relations concomittantes plutôt que causales».[7] Dawis soutient que «l'adaptation au travail est fonction de la satisfaction de l'employé et de sa «satis-fabrication».[8] Enfin Herzberg dans sa théorie de la motivation au travail établit le double principe que «l'homme est à lafois un animal qui tente d'éviter les souffrances que lui apporte son environnement et un être psychologique qui est à la recherche d'un plus grand sens à donner à sa vie.»[9] Les auteurs sont unanimes sur cette loi de la motivation et du rendement. Les agents de l'éducation sont, bien entendu, soumis eux aussi à cette règle.

3- Phénomène de maturité

Les administrateurs connaissent bien la théorie des quatre niveaux de maturité développée par Hersey et Blanchard. Ces auteurs font remarquer qu'un employé qui passe d'apprentis à travailleur d'expérience, vit une maturation dans sa profession, registre qu'ils nomment M-1 à M-4. C'est-à-dire du premier niveau de maturité, celui de débutant, jusqu'au quatrième niveau, celui de travailleur expérimenté qui maîtrise parfaitement sa tâche.

---

6 Schwab, D., Cummings, L. Les théories sur le rendement et la satisfaction. Pages 179-180. Traduction de «Industrial Relations», vol. 9.

7 Brayfield & Crocket. Employees attitudes and Employee Performance. Psychological Bulletin 1955, page 396.

8 Dawis, R. et al. A Theory of Work Adjustment 1968 cité par Schwab et Cumming, op. cit., page 182.

9 Herzberg, F. Une journée avec Herzberg, Le droit, mai 1976, page 18.

A ses débuts, un travailleur est peu familier avec son nouveau milieu, est insécure, manque d'assurance, est souvent incompétent. Il a besoin d'un encadrement et d'un soutien structurés, puis au fur et à mesure qu'il évolue, il se voit accorder davantage de latitude professionnelle de concert avec sa maturation, sa stabilité.

En principe cette théorie est d'application simple en éducation, quand on invoque la vaste expérience de l'actuel corps enseignant qui devrait s'apparenter à M-4. Mais les faits sont différents. D'abord il est très naturel de se laisser prendre par la routine lorsque la tâche est statique. Si aucun stimulant ne vient de l'extérieur, il y a risque de régression. Il y a ensuite cet autre phénomène actuel: la mobilité forcé du personnel. Ce mouvement fait que des enseignants bien installés en M-4 se retrouvent du jour au lendemain dans un autre champ d'enseignement, dans une autre matière, dans une autre école, souvent avec une clientèle différente et tout ça sans préparation adéquate. Du même coup, ils tombent en M-1 ou M-2 pour un certain temps et reproduisent les comportements des novices. Ils ont alors besoin d'une aide spécifique. Hersey et Blanchard paraphrase ainsi cet état de fait: «Quand les subordonnés commencent à se conduire de façon moins responsable, pour quelques raisons que ce soit (...) il devient nécessaire que le leader ajuste son comportement à rebours sur la courbe en forme de cloche (Blake et Mouton) de façon à satisfaire l'actuel degré de maturité du subordonné.»[10]

---

10 Hersey, Blanchard. Situational leadership. 1976. Article reproduit dans notes de cours par Paul Laurin, page 152, U.Q.T.R., 1983.

Une double problématique se pose ici. D'une part, le travailleur qui régresse dans son fonctionnement hésitera ou refusera, par fierté ou par dépit, à demander l'aide d'un superviseur pour accélérer son processus de maturation dans son nouveau milieu, même s'il en réalise la nécessité. D'autre part, il est non moins fréquent de voir des administrateurs, par gêne ou par incompétence, refuser d'intervenir dans la vie professionnelle de l'enseignant en difficulté, sous prétexte qu'il a assez de métier pour se tirer d'affaire seul.

De telles attitudes isolent la personne dans son insécurité émotive et professionnelle et neutralisent ses énergies, son efficience, son rendement.

4- Superviser: une décision administrative

Prise dans son sens administratif, la supervision est un élément intégré, indispensable à tout fonctionnement harmonieux et efficace d'une entreprise. C'est un acte complexe, exigeant, délicat mais obligatoire pour maintenir le niveau d'excellence. «Toute organisation sociale constitue un ensemble dynamique de forces diverses, parallèles, complémentaires ou contradictoires, qui, livrées à elles-mêmes obéissent à la loi fondamentale de l'univers: l'entropie. C'est-à-dire que prises dans leur ensemble et à moins que la direction n'intervienne, ces forces tendent naturellement à la désorganisation.»[11]

---

11 Commission des Directeurs d'études: La supervision pédagogique, p. 7.

Appliquée au suivi individuel, la supervision fait office de catalyseur des forces internes, d'agent neutralisant du laisser aller, de stimulant pour élever le rendement.

Premier substrat: Le leadership

La supervision synergique, comme nous l'avons dit, se veut un support et une relation d'aide en vue d'améliorer la satisfaction et la performance. Elle sous-entend aussi comme le fait remarquer Goldhammer que l'enseignant n'est plus au stade de formation mais qu'il est à l'oeuvre et «continuellement engagé à améliorer sa pratique comme l'exige toute profession.»[12] Ailleurs il précise avec rigueur que «la véritable mission du superviseur est de se concentrer sur des enseignants forts, intelligents et qui fonctionnent bien, plutôt que de tenter de «sauver» une personne professionnellement marginale».[13]

Cette assertion davantage clinique et quelque peu extrémiste, mérite d'être nuancée. Il est vrai qu'il ne faut pas perdre trop d'énergies à sauver une personne dont le rendement est insatisfaisant ou qui est clairement incapable, ou qui se refuse à toute amélioration. Mais avant de lancer la serviette l'administrateur doit être assez honnête pour s'assurer qu'il a fait le nécessaire pour venir en aide à cette personne, ce qui n'est pas toujours le cas.

---

12 Goldhammer, R. et al. Clinical Supervision, p. 46, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

13 Idem, p. 103.

«Organizations must be led, not just managed».[14] Bellon juge indispensable de placer la dimension «leadership» comme préalable à la supervision. Il note que «la qualité du programme éducatif d'une école dépendra de l'efficacité du leadership du directeur de l'école (...). Il est clair que l'amélioration du leadership du directeur d'école entraine l'amélioration des performances et de l'apprentissage dans l'école.»[15] Il reconnaît avec Stodgill (1974) qu'«une personne ne devient pas leader en vertu de certains traits qu'elle possède.»[16] Un vrai leadership est une combinaison de traits compatibles et spécifiques étayés par une formation adéquate d'administrateur.

Le type de leadership (démocratique ou autocratique) privilégié par un directeur ainsi que son degré d'implication dans le processus de supervision conditionnent donc directement le personnel à rechercher une plus grande satisfaction par l'amélioration de son rendement ou à s'enkyster dans des habitudes qui deviennent son bouclier de défense.

Mc Gregor dans son étude sur «les facteurs humains dans l'entreprise» ne tranche pas la question à savoir s'il faut privilégier le style «Y» par rapport au style «X» et vice versa. Il recommande cependant de la constance dans le style privilégié. Il met en garde contre le mirage, c'est-à-dire l'alternance des styles de gestion, et contre le chevauchement qui est l'assaisonnement à volonté du «X» et du «Y» pour en faire un style «maison». Un tel dilettantisme provoque chez les subordonnés un retrait de confiance, une insécurité, un repli prudent, un mutisme parfois hermétique, une démobilisation.

---

14 Bellon, op. cit., p. 13.
15 Bellon, op. cit., p. 13.
16 Stodgil (cité par Bellon), id. p. 13.

Pour Tannenbaum et Schmidt, le directeur doit être «conscient des forces qui déterminent son comportement».[17] Ces forces, ce sont:

> «Son système de valeurs face aux subordonnés.
>
> Sa confiance dans ses subordonnés.
>
> Son inclinaison personnelle pour un style donné.
>
> Son sentiment de sécurité face à une situation incertaine.»[18]

Nous ajouterons une cinquième force que Bellon paraphrase ainsi: «le leader qui est impliqué dans l'amélioration du personnel et de l'organisation doit posséder une philosophie propre, à savoir que le renouvellement continu est essentiel à tous les membres d'une organisation.»[19]

Deuxième substrat: l'option synergie

Avant de se lancer dans un programme de supervision synergique, il est essentiel que le personnel d'une école partage une philosophie commune s'il veut rendre effective cette politique. Les intervenants: autorités et subordonnés reconnaissent entre autres principes:

> «Que les gens tendent naturellement vers la maximisation du rendement quand le contexte de travail est favorable.
>
> Qu'une rétroaction (feedback) objective incite les gens à modifier des comportements.
>
> Qu'il est important dans le processus éducationnel, de diagnostiquer les comportements déficients.

---

17 Tannenbaum, R. et Schmidt, W. Comment choisir son style de gestion. Page 5.

18 Ibidem.

19 Bellon, J. op. cit., p. 16.

Qu'une amélioration de ces comportements entraine un meilleur rendement et une plus grande satisfaction».[20]

Cette philosophie de base est greffée à d'autres pré-requis proposés comme suit par Bellon.

«L'amélioration des apprentissages académiques doit être la préoccupation première des administrateurs et des enseignants.

Pour améliorer les enseignements, il est indispensable d'établir des relations positives entre les administrateurs et les administrés, ceci par le biais de feedbacks réciproques.

La façon de se comporter face aux autres intervenants affecte les relations de travail.

Si le comportement est positif, il est alors possible de développer des relations de collégialité.

Pour réussir un changement, il faut d'abord une volonté ferme de se renouveler.

Si on veut développer et raffiner les habiletés et les connaissances professionnelles des enseignants et des administrateurs, il est primordial que des programmes de renouvellement soient mis en place.»[21]

---

20 Bellon, op. cit., p.33.

21 Bellon, op. cit., p. 16 à 18 et 27 à 29.

Conclusion

En mettant le focus sur ces énoncés de principes, une organisation déjà motivée à tendre vers l'excellence sera également motivée à donner à son personnel-cadres et aux subordonnés les outils nécessaires pour atteindre cette excellence. L'instauration d'un programme de supervision synergique pourrait de plus initier la formation de mini-cercle de qualité qui sans être systématique comme le propose la théorie Z, pourrait en avoir quand même l'efficacité.

CHAPITRE II

METHODOLOGIE DE LA SUPERVISION SYNERGIQUE

Introduction

La méthodologie que nous privilégions est celle élaborée par Bellon dans son oeuvre: «Synergetic Supervision». La synergie appliquée à la supervision veut corriger le caractère coercitif et inopérant de l'évaluation sommative qui résulte d'une supervision où le scénario s'arrête à une collecte de données qui débouche sur une cotation mathématique.

La supervision synergique permet une évaluation, c'est certain; mais une évaluation formative, en ce sens qu'elle se situe au niveau d'une relation d'aide pour l'évalué. Comme nous l'avons démontré dans le premier chapitre, la supervision synergique se situe à l'intérieur d'un bipartisme égalitaire. Elle est fondée sur une relation de collégialité entre un superviseur et un supervisé. Les données recueillies par l'observateur sont analysées conjointement avec l'enseignant. Elles fait ressortir des comportements qui peuvent être à améliorer. Lorsque ces lacunes sont cernées et acceptées par le supervisé, ce dernier, pisté à l'occasion par des recommandations pertinentes du superviseur, a tout le loisir de travailler ces points dans les semaines suivantes.

Dans les pages qui suivent, cette technique de la supervision synergique est élaborée dans ses trois dimensions, c'est-à-dire, la rencontre préparatoire, l'observation «in vivo» et la rencontre d'évaluation. Chacune des étapes est développée de façon suffisamment détaillée pour cerner l'intégral du processus qui va nous encadrer dans l'application que nous allons en faire. Cette application est difficilement quantifiable en terme de statistiques. Elle se veut avant tout qualitative en ce sens qu'elle illustre dans son fonctionnement et dans ses résultats les vertus du processus lui-même.

RENCONTRE PREPARATOIRE

Cette étape est la rencontre du superviseur et du supervisé à un moment arrêté par les deux parties, pour déterminer ce sur quoi portera l'observation. Cette rencontre est balisée par des règles précises:

> «Le supervisé doit proposer un plan concis et précis de ce qu'il veut vérifier.
>
> Le superviseur doit avoir une formation adéquate et doit être souple dans sa relation avec les subordonnés.
>
> Le superviseur doit comprendre parfaitement ce sur quoi portera l'observation.
>
> Une confiance mutuelle et une relation harmonieuse doivent exister entre le superviseur et le supervisé.
>
> La rencontre préparatoire ne doit en aucun temps servir de prétexte pour parler d'autres problèmes d'éducation ou d'enseignement.
>
> La rencontre doit être cédulée à une heure précise, ne doit guère dépasser quinze minutes et doit se faire, dans un endroit neutre, de préférence le local de classe.»[22]

---

22 Bellon, J., op. cit., p. 35 à 37.

1- Contenu de la rencontre

- Matière enseignée, objectifs visés, évaluations

La supervision synergique vise en premier lieu les apprentissages. Le superviseur et l'enseignant s'entendent donc sur le sujet à évaluer et établissent les paramètres de l'observation. Bellon suggère des exemples de questions qui peuvent servir à la fois à l'observateur et à l'enseignant:

> Quel est l'objet spécifique de la leçon?
>
> Comment cette leçon s'insère-t-elle dans le curriculum global du sujet?
>
> Quels sont les objectifs du programme et les buts de la leçon qui chapeautent ce sujet?
>
> Où est-on rendu dans la séquence? Au début, au milieu, à la fin? [23]

D'autres questions pourraient aussi s'ajouter:

> Comment cette portion de leçon se situe-t-elle dans l'esprit du nouveau programme?
>
> Quelle partie de la leçon représente une difficulté spécifique, comment va-t-on procéder?

Le questionnement doit également clarifier les objectifs reliés au processus d'apprentissage des élèves, donc en liaison étroite avec la méthodologie du professeur. Des exemples de questions:

> Qu'est-ce que les élèves s'attendent à apprendre dans cette portion du cours?

---

23 Bellon, J., op. cit., p. 38.

Combien de temps faudra-t-il pour qu'ils maîtrisent telle partie du contenu?

Comment les élèves doivent-ils procéder pour cerner une notion?

Les élèves procèdent-ils tous de la même façon?

Y a-t-il des attentes spécifiques des élèves plus doués?

Ces mêmes élèves ont-ils à leur tour des attentes propres?

La liste s'allongera au fur et à mesure qu'il y aura séances de supervision au cours de l'année et/ou de la carrière. Il faut en tout temps respecter le principe «de la spécificité des objectifs dans une leçon; les généralités sont difficiles à superviser et à évaluer.»[24]

En dernier lieu, la rencontre peut prévoir la vérification des acquis; pré-test sur ce qui sera vu pendant le cours et/ou court test de ce qui a été vu. Ces évaluations peuvent être écrites, orales ou peuvent provenir de la correction du travail fait par les élèves.

L'observateur et l'observé structurent un certain questionnement pour planifier la vérification des acquis:

A quel moment doit se faire le testing?

Ce moment arrivé, que faire avec ceux qui ont besoin d'explications supplémentaires?

...Et avec ceux qui n'en n'ont pas besoin si on doit reprendre des explications?

Quel mode d'évaluation sera retenu?

Après le ou les tests, quel plan est envisagé pour soutenir ceux qui devront revoir le sujet?

---

24 Bellon, J. op. cit., p. 40.

Comment procéder avec ceux qui ont compris?

Cette planification rigoureuse du testing aide l'observateur à suivre de façon plus avertie l'interaction entre les élèves et le professeur. Les données recueillies sont également plus faciles à analyser lors de la rencontre post-évaluatoire.

- Type de clientèle

Il est important que l'observateur soit mis au courant de la clientèle qui forme le groupe supervisé. Lorsque la supervision est faite par une personne de l'école, ce dernier connaît quelque peu les types d'élèves qui composent la classe. Pour une personne de l'extérieur, cela est moins évident. L'enseignant fera donc le portrait de ses protégés: nombre de garçons et de filles, leur âge, les enfants qui ont des problèmes d'apprentissage, des problèmes émotifs et des problèmes de comportement, les handicapés physiques, ceux qui viennent d'immigrer ou encore ceux qui ont une douance particulière.

Le superviseur et le supervisé établissent le scénario des situations particulières qui peuvent se présenter et comment l'enseignant y fera face. La rencontre révèle assez justement jusqu'à quel point le professeur connaît bien ses élèves et quels modes d'intervention il privilégie pour renforcer les liens. Les huit étapes de la «réalité thérapie» de Glasser peuvent devenir à ce niveau un des outils les plus précieux offerts aux éducateurs. Ces huit étapes sont:

«Créer un lien avec l'étudiant.

Mettre à jour le comportement déviant et lui demander ce qu'il a l'intention de faire.

Forcer l'étudiant à émettre un jugement de valeur sur les effets de sa dynamique déviante.

L'amener à établir son propre plan pour mieux faire.

Lui faire prendre un engagement personnel auquel il ne peut se soustraire.

Prodiguer des renforcements soutenus.

Ne jamais accepter d'excuses pour son comportement; lui faire admettre qu'il est responsable de son comportement.

Accepter les conséquences naturelles de la thérapie: ne jamais abandonner et essayer de nouveau.»[25]

- Stratégies pédagogiques et matériel utilisé

Cette phase de la rencontre est consacrée aux approches pédagogiques et didactiques proprement dites. Le supervisé informe l'observateur des stratégies retenues et du matériel utilisé (s'il y en a un spécifique). Rappelons que comme précédemment, l'observateur n'a pas à juger de la pertinence de telle ou telle stratégie ni du matériel utilisé.

---

25 Glasser, W. Reality therapy, New-York: Harper and Row Pub., 1965, p.13.

Il comprendra aussi que les modèles et le matériel peuvent différer à l'occasion, (pendant le cours) d'avec ce qui avait été planifié. L'observateur doit bien saisir le cheminement proposé sans chercher à imposer son point de vue. Plus tard pendant la rencontre d'évaluation et à la lumière des données recueillies, il pourra faire part de ses suggestions au supervisé. Ces modèles d'enseignement sont concentrés dans le volume «Models of teaching» de Bruce Joyce et Marsha Weil et mériteraient d'être révisés régulièrement par les enseignants pour rajeunir leur pédagogie, stimuler leur imagination, maintenir l'efficacité de leur approche auprès des étudiants de tout niveau.

La rencontre propose donc un questionnement spécifique qui peut ressembler à:

> Combien de modèles d'enseignement sont retenus pour la période d'observation? Lesquels:
> v.g. - «jeu de rôles;
> - enquête de groupe
> - enseignement non directif ou directif
> - mémorisation
> - méthode inductive/déductive
> - l'organisation préalable
> - autres.»[26]
>
> A quel moment prévoit-on utiliser tel modèle?
>
> Peut-on prévoir un chevauchement ou un déplacement des modèles?

---

26 Joyce, B. et Weil, M. «Models of teaching». Page 61 à 260.

Quelle est la solution de rechange si un modèle ne convient pas ou si le groupe veut persister dans un modèle?

Quel matériel est nécessaire pour les élèves?

Quel matériel, l'enseignant a-t-il prévu? Carton, cartes murales, photos, calculatrices...

Quels moyens audio-visuels sont utilisés? Diapositives, film, vidéo, cassettes, rétroprojecteur...

2- Paramètres de la rencontre

Pour être efficace et motivante la rencontre préparatoire doit respecter certains principes. Le respect de ces règles permettra aux deux intervenants d'établir des liens positifs qui perdureront tout au long du cycle. Nous les avons regroupés de la façon suivante:

- Lieu et temps de la rencontre:

  a) Lieu:

  Il n'est pas bon, selon Bellon, que la rencontre se fasse dans un bureau de direction. L'atmosphère de relation hiérarchique pourrait tacitement s'imposer et nuire au processus. L'endroit idéal de rencontre serait le milieu dans lequel se déroulera l'observation, habituellement la classe de l'enseignant. Ceci permet également à l'observateur de prévoir où il se placera, comment il se déplacera, où il fixera ses appareils audio-visuels, s'il en utilise, et comment circuleront les élèves.

b) Temps:

Une rencontre préparatoire devrait se situer dans les 24 heures qui précèdent la leçon. La préparation d'une période immédiate est précise, alors qu'il est difficile de connaître le contenu exact d'une leçon qui serait donnée trois ou quatre jours plus tard.

Solutions de rechange:

Il est possible que la rencontre la mieux préparée commande des ajustements non planifiés, dus par exemple, à l'humeur des élèves ou à des difficultés non prévues, reliées au curriculum. L'enseignant doit s'adapter à cette contrainte, en dépit de sa préparation et prendre les moyens pour rendre le plus effectif possible sa leçon. La supervision doit se montrer tout aussi flexible pour ne jamais interférer dans le processus d'apprentissage. Une mise en commun sera d'ailleurs faite lors de l'évaluation, et les deux intervenants analyseront alors cette situation.

Relations: superviseur-supervisé, niveau d'égalité:

La rencontre préparatoire est ce moment où le supervisé partage son plan de travail avec le superviseur sur une base de respect et de compréhension mutuels. «Les questions qui sont alors posées par l'observateur visent uniquement une clarification du plan proposé; elles ne doivent jamais placer le supervisé dans une position insécurisante ou dans une position qui l'incite à se défendre.»[27] Goldhammer a fait un listing d'erreurs commises par un superviseur qui n'a pas de formation adéquate; erreurs qui détruisent à tout jamais la confiance de l'enseignant:

---

27 Bellon, J., op. cit., p. 45.

«Afficher un comportement qui énerve et insécurise le supervisé.

S'approprier le succès ou se rendre responsable de l'échec de la leçon.

Tenter au dernier moment d'apporter un correctif à ce qui avait été planifié.

Placer les priorités de l'observateur au détriment de celles du professeur.

Etirer indûment le temps de la rencontre.

Insister subtilement pour encourager, rassurer le supervisé; insistance qui souvent augmente le stress.

Forcer l'enseignant à donner une leçon préparée avec l'observateur, alors qu'il ne se sent pas prêt.»[28]

Ces comportements sont contraires à l'esprit synergique qui vise à développer la confiance mutuelle et une relation de collégialité dans la rencontre. Bellon ajoute: «la rencontre préparatoire procure une excellente structure en même temps qu'une opportunité, autant pour les administrateurs que pour les enseignants, de prouver qu'ils peuvent travailler en harmonie pour atteindre le but partagé de l'amélioration de l'éducation.»[29]

---

28 Goldhammer, R. et al., op. cit., p. 64-66.

29 Bellon, J., op. cit., p. 46.

Sans jamais nuire à la relation de collégialité des intervenants, Goldhammer accepte, pour sa part, l'idée qu'un superviseur puisse prendre l'initiative de pister l'évalué lorsque celui-ci en manifeste le besoin. Il ajoute cependant: «nous maintenons que les enseignants doivent comprendre explicitement que leur auto-suffisance représente un des buts principaux de la supervision.»[30]

Conclusion

Le succès de la supervision synergique repose donc grandement sur la rencontre préparatoire. L'opération commande la confiance et le respect mutuel. L'enseignant expose son plan de travail, l'observateur note et demande des précisions lorsque nécessaire. Les visées sont communes: améliorer le rendement des élèves, le rendement du professeur et créer un climat de motivation.

---

30 Goldhammer, R., op. cit., p. 68.

OBSERVATION «IN VIVO»

La deuxième phase du processus synergique est l'observation. A ce stade, l'observateur est présent dans la classe et prend note de ce qui se passe selon ce qui a été discuté lors de la rencontre préparatoire. Il est souhaitable, comme nous l'avons mentionné, et si cela ne trouble pas l'atmosphère, d'utiliser des techniques audio-visuelles qui permettront lors de la rencontre d'évaluation d'entendre, mieux encore, de visionner le film de la leçon. L'utilisation de l'audio-visuel, comme le dit Bellon, fait que: «les comportements inconscients de l'enseignant peuvent être amenés au niveau conscient.»[31]

Tout comme au stade préparatoire, l'observateur doit mettre de côté ses conceptions ou ses expériences individuelles pour s'en tenir strictement au fonctionnement du professeur dans les limites des points d'observation retenus. Aucun jugement de valeur ne peut être émis pas plus que des opinions subjectives.

1- Principaux champs d'observation

- Comportements physiques et verbaux de l'enseignant

L'attitude physique, c'est-à-dire: la façon de se tenir, l'habillement, les déplacements, le gestuel, l'endroit où on se tient, la façon de regarder les individus, la manipulation des accessoires, donne souvent le ton à la leçon. Les observations recueillies (surtout à l'aide

---

31 Bellon, J., op. cit., p. 51.

d'appareils) montrent concrètement au professeur des attitudes souvent inconscientes qu'il serait bon de modifier.

La même chose s'applique à l'interaction verbale dans la classe. La façon de parler: débit trop rapide ou trop lent, sec ou nonchalent, fort ou faible; la clarté des messages, des présentations, des directions, des informations, des répétitions, des questions, des feedbacks; l'animation d'activités spécifiques: organisation de la pensée, interventions, renforcements, dialogues; autant de données qui sont recueillies par l'observateur et qui seront analysées par la suite.

Cette observation ne se fait cependant pas «at large». La rencontre préparatoire à une leçon spécifique a déterminé précisément lesquels éléments du comportement physique et verbal on veut vérifier, à quel moment de la leçon, pendant combien de temps. Seules les séquences prévues sont examinées lors de la période d'évaluation, même si plusieurs aspects méritent d'être évalués... La modification d'un comportement doit se faire à partir de changements parcellisés!

- Comportements physiques et verbaux des élèves

L'observation des comportements physiques et verbaux des élèves se fait dans le même esprit que l'observation de l'enseignant. Cependant le superviseur, comme finalité, n'observe pas les élèves pour les évaluer. L'observation faite des comportements des élèves est ramenée devant l'enseignant lors de la rencontre d'évaluation. L'enseignant et le superviseur jugent des points à améliorer chez les élèves, puis élaborent une stratégie qui permettra au maître d'initier les changements

qui rendront plus satisfaisants et efficaces le fonctionnement du groupe ainsi que la relation professeur-élèves.

L'observateur note par exemple quand, pourquoi et comment les élèves lèvent la main, quittent leur place, vont au tableau, organisent et manipulent leur matériel. OÙ et comment ils sont assis, qui est le voisin de qui, quelle dynamique existe entre qui et qui. La durée de l'immobilité et/ou des déplacements des élèves, la formation de sous-groupes. L'observation pourrait aller jusqu'à la tenue vestimentaire, la propreté, l'hygiène. Il note également les caractéristiques de l'interaction verbale: les échanges professeur-élèves et élèves-élèves, les questions posées, les réponses données, les discussions de groupe, la qualité de la communication, le niveau de participation, la détection des leaders, des effacés.

Ici encore, seules les séquences prévues lors de la rencontre préparatoire sont retenues et examinées. De plus le superviseur peut combiner à l'occasion ses observations du comportement de l'enseignant et des élèves dans une séquence donnée.

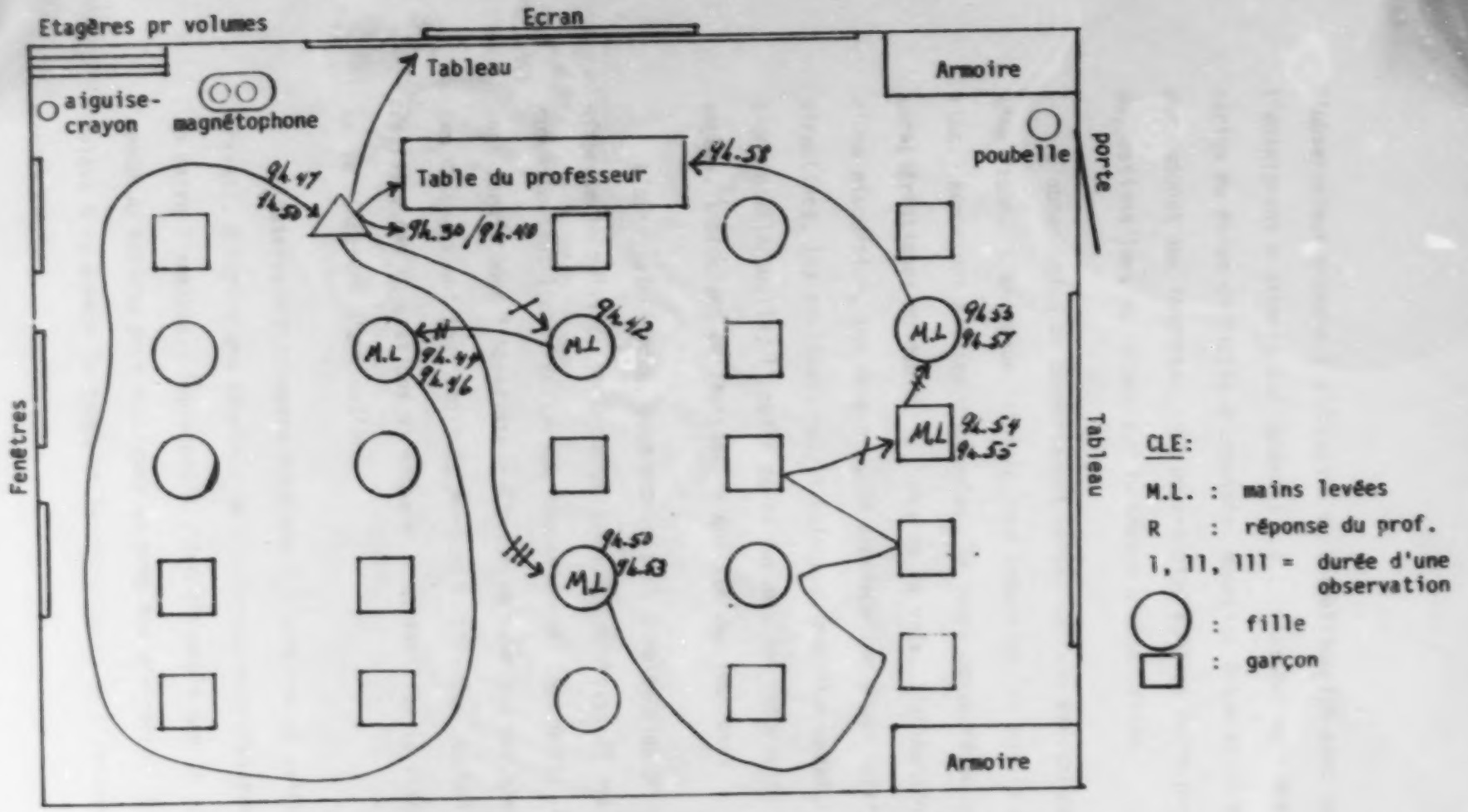
- Collecte des données

L'efficacité de la rencontre d'évaluation dépendra en grande partie de la précision des données recueillies pendant l'observation. Le superviseur note sans arrêt tout ce qu'il peut observer et bien entendu s'il peut utiliser des moyens audio-visuels, son travail n'en sera que plus précis. Il fera bien de prévoir le lieu où il s'asseoira, ses déplacements, le plan de la classe.

- Observation des comportements physiques et verbaux de l'enseignant

Certainement le coeur de l'observation! Ce que le professeur veut voir évaluer, c'est lui-même, ses attitudes physiques et verbales. L'observation du comportement physique requiert en particulier une préparation judicieuse de la part de l'observateur. Celui-ci prépare un plan précis de la classe: nombre d'étudiants, identification par un symbole, des filles ◯ et des garçons □ , place des tableaux, du bureau du professeur, des fenêtres, des cartes géographiques, des appareils audio-visuels, de l'aiguise-crayon, de la porte. Il doit assurer un chronométrage précis des évènements, v.g. début du cours, le temps passé à donner les instructions, à expliquer, à intervenir auprès de tel élève ou de tel groupe d'élèves, les moments où il se déplace, dans quelles directions; il peut aussi noter sa démarche, ses gestes, son regard, son timbre de voix.

L'observateur imagine à l'occasion des symboles pour faciliter sa collecte. Ainsi, comme le suggère Bellon, il peut suivre le professeur par un système de ligne sur son plan de classe, y plaçant même l'heure (voir schéma page suivante) des déplacements et des diverses interventions. Ces divers laps de temps peuvent être symbolisés par des traits / ; un seul / signifiant un court arrêt alors que // ou /// ou //// signifiraient un temps plus long. L'observateur identifie les moments où la classe est en travail individuel, où un élève lève la main, quand et comment le maître réagit à cette demande. Egalement importante est l'observation de l'utilisation organisée du matériel didactique: appareils audio-visuels, cartes, globes, planches et autres matériels qui pourraient être identifiés par un ou des symboles pré-déterminés.



Observation de l'enseignant: entre 9h30 et 10h00. Cours de français, compréhension d'un texte. 10 min. de présentation puis travail individuel.

L'observateur signale l'efficacité ou l'inefficacité avec laquelle l'enseignant a disposé son matériel v.g.: classeur derrière la classe, cartes ou écran difficile d'atteinte, mauvaise orientation des tables par rapport aux fenêtres... et pourra discrètement faire part de ses suggestions lors du retour sur la séance d'observation.

L'observation du comportement verbal se fait sensiblement de la même façon. L'entrevue initiale aura déterminé les points d'observation. Rappelons à titre d'exemple: le temps consacré au verbal, les caractéristiques du débit, la force de la voix, l'animation d'un sujet, d'une discussion, les échanges, le synchronisme d'une intervention, les directives, les explications, la valeur du questionnement, l'organisation intellectuelle, l'acuité de la pensée, les réponses: précises, vagues, imprécises ou fausses, la qualité des feedbacks.

L'observateur peut, pour rendre plus simple, plus précis et plus efficace le suivi de la leçon utiliser des symboles et des abréviations, comme pendant l'observation des comportements physiques. Aussi important serait pour l'observateur d'avoir en main les manuels et les notes de cours qui sont utilisés pendant la période. Ce matériel permet de faire des annotations directes et donc facilite la discussion lors de la rencontre d'évaluation.

L'observateur trouvera pratique à l'occasion et selon le plan de travail, d'écrire une séquence de l'interaction professeur-élève(s) pour en faire l'analyse. Supposons à titre d'exemple que le professeur se rende au tableau pour expliquer un problème d'algèbre. L'observateur relève à ce moment le temps et le déroulement de l'intervention, un peu comme ceci:

1h05 Prof.: Bon je vais faire un modèle au tableau. Prenons ce problème:
$(4x^2 + 3y^3) \times (2x^2 - 4) =$
Que remarquez-vous? Toi Eric?

1h06 Elève: C'est un problème à deux variables.
P : Bien sûr, autre chose? Steve?
St: J'sais pas, j'comprends rien!
P : Regarde bien Steve qu'est-ce que tu remarques juste à côté de ta variable?
St: Ah oui! Le petit 2 et le petit 3, ça, c'est l'exposant!
P : Bravo Steve.

1h08 P : Quelle opération fait-on ici? Marc?
M : Une multiplication
P : Une multiplication de quoi?
M : D'un binôme par un binôme
P : Excellent!

1h09 P : Maintenant Steve que se passe-t-il lorsque...

ETC.[32]

L'observateur note donc une séquence, le plus intégralement possible, qu'il enrichit simultanément d'autres observations pertinentes, le tout pour être ramené devant le professeur lors de l'évaluation de la période observée. Les techniques audio-visuelles facilitent, encore une fois, la collecte des données et permet à l'enseignant d'être confronté «de visu» avec sa réalité.

---

32 Nota: Ce modèle est inspiré de Bellon.

- Observation des comportements physiques et verbaux des élèves

Bellon suggère que l'observation des comportements des élèves ainsi que la collecte de ces données se fassent sensiblement sur le modèle utilisé pour l'enseignant.

L'observateur fait le plan de la classe, situant les élèves, garçons et filles, l'enseignant, le matériel didactique et les divers accessoires. Le chronométrage des actions est également noté. Il peut utiliser des couleurs différentes pour indiquer les mouvements des élèves (si ces mouvements ne sont pas trop nombreux). Son observation met le focus sur: la façon de se déplacer, avec ou sans ordre, selon des règles établies ou non, respectées ou non; l'attente au bureau du professeur, ou l'attente main levée; l'intérêt ou l'absence d'intérêt porté à la leçon; l'attitude spécifique de certains élèves (le comportemental): discipline ou indiscipline, passivité, nonchalance, sommeil, travaux parallèles, lecture, jeux; s'il y a discussion, qui participe et selon quel niveau d'implication.[33]

Parallèlement, l'observateur fait la collecte des comportements verbaux. Cette observation se concentre: sur les réponses données au professeur ou à d'autres élèves, sur les questions posées au professeur ou à d'autres élèves, sur des commentaires reliés au sujet en cours, sur des échanges élève(s)-professeur ou élève(s)-élève(s) sur des comportements verbaux à caractère disciplinaire.

---

33 Nota: Cette nomenclature est inspirée en partie de Bellon et de Goldhammer.

L'observateur peut, comme dans les modèles précédents faire un plan de la classe en identifiant le plus possible les étudiants soit par leur nom, soit par un numéro. Il prépare également une série d'abréviations et de symboles pour simplifier son travail et suivre plus facilement le déroulement de la leçon.

Il peut, par exemple, garder les symboles ◯ et □ pour identifier filles et garçons et placer un chiffre à l'intérieur du symbole. Il s'invente un code, comme:

M.L. signifie main levée (si un élève a levé la main avant de répondre).

M.N.L. main non levée.

B.R. bonne réponse

B.R./ réponse partielle

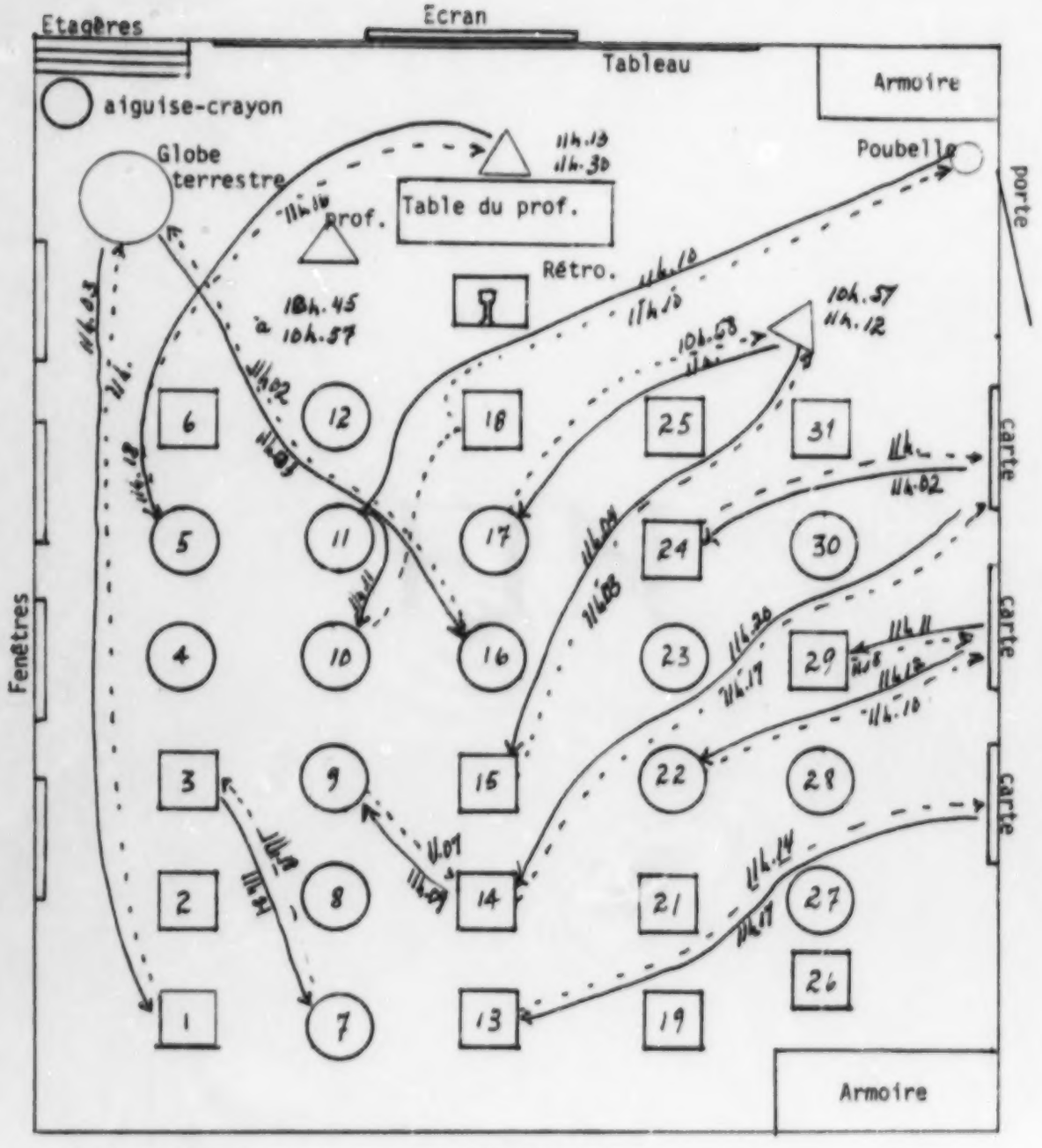
M.R. mauvaise réponse

R.R. refuse de répondre

G.R. réponse de groupe

G.R.////réponse partielle de groupe

Le tout placé sur un plan de la classe.



Observation des élèves: entre 10h45 et 11h30 - cours de géographie. Présentation 12 min. puis recherche individuelle.

Clé:

------- aller

_____ retour

D'autres abréviations peuvent être inventées pour identifier certains comportements spécifiques d'élèves qui posent des questions dans le but: de satisfaire la curiosité, de dévier de la leçon, d'obtenir des informations supplémentaires, de créer une certaine indiscipline.

Lors des discussions de groupe, l'observateur relève les qualités de leadership de certains élèves et leur comportement, le niveau de participation, les aptitudes intellectuelles, les niveaux de cultures. Il peut ajouter à son observation des extraits d'échanges verbaux pour illustrer ses commentaires. Un magnétophone discret simplifierait grandement cette collection de données.

L'observateur peut également construire un tableau, comme le modèle qui suit, inspiré de Bellon, pour suivre une activité de lecture ou de maths.

1er exemple: Tableau d'erreurs de prononciation en français pendant la lecture du texte «la peur» de Maupassant.

Nom de l'étudiant	Mots prononcés	Mots exacts
Steve 12h40 à 12h44	bégeyant retombent leurs haches	bégayant retombèrent leurs haches
Jean-François 12h44 à 12h47	lujubres hérizait paisan	lugubres hérissait paysan
Gilles 12h51 à 12h55	les files défalir la gu eule	les fils(garçons) défaillir la gueule

2e exemple: Tableau d'une séquence de mathématiques rattachée aux équations du 1er degré, à une inconnue.

NOM	PROBLEMES	EXPLICATION DE L'ETUD.	COMMENTAIRES DU PROF.
Larry 13h35 à 13h43	$2x + \frac{2x}{3} = 1\,600$ $2 + \frac{2x}{3} = 2\ 2/3x$ $\frac{8x}{3}$ $\frac{8x}{3} \times 3 = 1\,600 \times 3$ $8x = 4\,800$ $\frac{8x}{8} = \frac{4\,800}{8}$ $x = 600$	J'élimine le 3. J'additionne les x = Je fais la roue de 2 2/3. Je multiplie par 3, puis je divise par 8.	Tout simplement splendide. J'étais certain de vous posséder. Y a-t-il des questions?
Eric 13h45 à 13h03	2 fois la largeur d'une table moins 30 cm équivaut à la longueur. Quelle est la largeur si la longueur + largeur = 300 cm. x la largeur et $2x - 30$ = longueur $x + (2x - 30) = 300$ $3x - 30 = 300$ $3x = 270$ $x = 90$ $3x - 30 + 30 = 300 + 30$ $3x = 330$ $x = 110$	Je crois que la longueur est x. Ah oui! la largeur est x et la longueur est 2x, je vois. non, $2x - 30$ Je sais que longueur + largeur = 300. Je solutionne - je transporte le -30 avec le 300; j'obtiens $x = 90$. Je vois!	Attention, on te donne déjà la longueur. ...Seulement 2x? C'est juste. Exact. Petite erreur. Fais le calcul au complet. Beaucoup mieux. Excellent!
Marc 13h05 à 13h07	$x + 7 = 13 + x$ $x - x + 7 = 13 + x - x$ $+7 = 13$	J'élimine le premier x. C'est pas possible.	Evidemment. Pourquoi Steve? Etc...

2- Lignes directrices présidant à l'observation

- Moment et durée de l'observation

Pendant la rencontre préparatoire les deux parties se sont entendues sur le choix de la période d'observation. Rappelons certains facteurs qui ont dû être retenus. Au primaire ainsi qu'avec les groupes d'adaptation scolaire, les enseignants sont rattachés, en majorité, à un seul groupe. Il est possible alors et selon ce qu'on veut voir observé, qu'une séance soit proposée tôt le matin ou juste avant le repas du midi ou vers la fin de l'après-midi. Il est possible que l'observation se fasse en tenant compte à la fois du sujet enseigné, de l'heure et de la journée. Au secondaire la situation diffère; l'enseignant répète une leçon à plusieurs groupes-classes. Il lui est donc loisible de proposer une observation d'un groupe-classe en particulier, à une période donnée et ce, à une certaine journée de la semaine.

Le choix de l'heure (et du groupe) étant arrêté, on aura déterminé la durée de l'observation. Certains préféreront une observation d'une demi-période, d'autres d'une période complète. Certains souhaiteront que l'observateur soit en place avant l'arrivée des élèves pour finaliser conjointement certaines stratégies, d'autres préféreront débuter le cours et laisser entrer discrètement l'observateur à un moment déterminé.

- Position et déplacement de l'observateur

Lors de la rencontre préparatoire,on aura pensé cette question à partir du local-classe où se fera l'observation, tout comme on aura planifié où se situeront les appareils audio-visuels utilisés. La manipulation des appareils demande souvent de l'imagination de la part du superviseur et du professeur pour improviser lorsqu'un événement n'a pas été prévu.

Les élèves sont préparés à l'avance à la présence en classe d'un étranger à une période donnée. Cette présence comme on l'a dit, doit distraire le moins possible les élèves dans leur apprentissage. L'observateur doit se faire des plus discret, se placer dans un endroit où il peut observer à la fois professeur et élèves (souvent vers le milieu de la classe, près d'un mur), se déplacer à un moment où il y a déjà une certaine activité dans la classe, exemple: lorsque les élèves se regroupent pour faire un collectif, ou lorsque des élèves plus avancés font une expérience en laboratoire.

- Confidentialité des données recueillies

Le but de l'observation, nous l'avons maintes fois répété, est de rassembler le plus de données objectives possibles dans le but d'améliorer l'enseignant et les enseignements. Le respect mutuel établi au départ commande la plus stricte confidentialité face au vécu d'une séance de supervision. L'observateur s'en tient à ce qui a été planifié, s'engage à n'en discuter qu'avec le professeur concerné et pendant la ou les rencontres prévues à cet effet, demeure parfaitement neutre face

à ce qu'il a observé, se refusant (ce n'est pas toujours facile) à toutes considérations personnelles sur la compétence ou la personnalité de l'enseignant observé!

RENCONTRE D'EVALUATION

La rencontre d'évaluation est la dernière phase du cycle de la supervision synergique. Elle se veut naturellement un retour sur ce qui a été vécu conjointement par le professeur et l'observateur dans une classe donnée pendant un laps de temps donné.

Cette rencontre permet de boucler le processus synergique. L'omettre serait à peu de chose près, rendre à peu près stérile toute l'énergie dépensée lors des deux phases précédentes. A ce stade, en effet, l'enseignant prend souvent conscience de comportements insatisfaisants, voire même de certains disfonctionnements majeurs qui pouvaient nuire à son enseignement.

Cette rencontre permet également de renforcer le lien de confiance établi entre l'enseignant et l'observateur.

Le déroulement de la rencontre se fait à partir des données recueillies puis analysées conjointement. Cette analyse permet à l'observateur de proposer des recommandations qui doivent être dûment comprises et acceptées par le supervisé. Bellon recommande un bon quarante minutes pour cette phase, compte tenu de la durée de l'observation, de la quantité des données recueillies, de l'intensité des discussions ainsi que des recommandations proposées.

Déroulement de la rencontre

- Etude simultanée, situation "ligne"

Les informations recueillies lors de la séance d'observation ne doivent être traitées qu'en présence du supervisé, selon Bellon. Le superviseur ne devrait même pas reviser ses notes et encore moins les transcrire au propre. Il faut toujours se souvenir que «l'esprit de la supervision synergique commande la relation de collégialité établie entre le superviseur et le supervisé.»[34] Le traitement préalable des données par le superviseur pourrait sous-tendre une certaine formalité qui s'apparente au rôle de l'autorité compétente, laquelle autorité est totalement absente du processus. La supervision synergique est strictement une situation "ligne" et d'égalité, même si le superviseur, comme cela risque de se produire, détient un statut d'autorité dans l'école.

- Moment et lieu de la rencontre

Pour avoir tout son impact, la rencontre d'évaluation doit se tenir la journée même de l'observation ou au plus tard la journée suivante, ceci afin de garder frais en mémoire ce qui a été vécu. Un laps de temps trop long entrainerait comme conséquence l'oubli ou la confusion de certains événements qui auraient mérité d'être analysés ou qui risquent de l'être de façon biaisée.

---

34 Bellon, J., op. cit., p. 89.

La rencontre post-observatoire devrait également se faire comme le proposent Bellon et Goldhammer, dans le lieu même où s'est déroulée l'activité. La relation d'égalité est renforcée, les éléments du milieu sont présents, les places des élèves facilement identifiables, la reconstitution de certains événements se font sur le vif, le supervisé se sent davantage en confiance.

- Restriction aux données recueillies

Cette dimension est toujours critique pour le succès de l'opération. Le danger persiste pour l'observateur de filtrer les informations amassées à travers son expérience personnelle. Goldhammer note pertinemment que «chaque fois que nous, comme observateurs, entrons dans le vécu de quelqu'un d'autre, nous filtrons inexorablement ce que nous voyons et ce que nous entendons à travers notre expérience passée, nos valeurs, notre orientation à ce moment précis, le registre de nos instruments de mesure.»[35]

L'observateur doit donc faire un effort soutenu pour ne pas trahir l'objectivité de la rencontre et maintenir une attitude adulte et dégagée pour cerner uniquement la problématique de fait, c'est-à-dire l'évaluation des informations compilées pendant la période d'observation. Dans cet esprit, le superviseur et l'enseignant reconstituent l'espace observé. Ils passent en revue les différents champs d'observation retenus, les diagrammes, les plans, les focus spécifiques; ils identifient les modèles de comportement du professeur et des élèves; ils situent la

---

35 Goldhammer, R., op. cit., p. 80.

didactique, la pédagogie, le curriculum ... et toutes autres dimensions planifiées lors de la rencontre préparatoire et vécues pendant la période d'observation.

Il est important de rappeler qu'une séance d'observation ne doit toujours se limiter qu'à quelques points d'observation. Trop d'aspects touchés entrainent une superficialité des données, devient une source de stress et court-circuite le processus.

- Les recommandations

Les recommandations que fera le superviseur à la fin de la rencontre d'évaluation originent uniquement des données recueillies, jamais d'impressions marginales. Elles doivent être comprises et acceptées par le professeur, pour être enfin projetées dans le scénario des futures leçons.

La participation active de l'enseignant, à ce stade, est de la plus haute importance car ici s'arrête le travail du superviseur, alors que celui du supervisé est en pleine progression. Goldhammer met en garde ici les intervenants contre cet «effet pervers» de la supervision synergique qui, au lieu de stimuler le professeur à fortifier son professionnalisme, développe chez lui un sentiment de dépendance. Le superviseur doit être vigilant pour détecter et corriger cette tangente si elle apparaît.

- Planification d'une nouvelle rencontre

Au terme de la rencontre d'évaluation, le superviseur et le supervisé peuvent s'entendre sur la date de la prochaine rencontre et même établir les grandes lignes de l'observation qu'ils entendent mener. Cette opération est facilement applicable dans les écoles qui ont établi en système l'évaluation formative par la supervision synergique.

Conclusion

Processus à la fois humain, précis et complexe, la supervision synergique commande d'abord et avant tout une relation de confiance entre le superviseur et le supervisé ainsi que le respect des règles qui balisent ce mode de supervision. Elle repose sur la volonté de l'enseignant d'améliorer son rendement, sur la volonté de tous les agents de l'éducation de relever le niveau des performances et de l'éducation en général.

Les trois étapes du processus, c'est-à-dire: la rencontre préparatoire, la rencontre d'observation et la rencontre d'évaluation permettent tour à tour: une remise en question par l'examen de certains comportements, un défi en acceptant d'évoluer pour un temps devant un oeil critique, une confrontation avec la réalité selon l'émergence des comportements qui seront critiqués par un observateur. Le processus requiert une certaine dose de courage et d'humilité mais il ne peut que raffiner le professionnalisme et élever le niveau de motivation et de rendement.

CHAPITRE III

APPLICATION DU PROCESSUS

Introduction

Désireux de pousser plus avant notre recherche sur la supervision synergique, nous avons planifié deux séances d'observation qui suivraient intégralement le modèle que nous venons de développer. Ces deux séances auraient lieu à environ un mois d'intervalle, seraient faites par le même superviseur (nous conservons toujours notre statut d'enseignant tout au long de la recherche) et en l'occurrence avec le même groupe-classe.

Nous présentons chaque séance de supervision en deux parties. Dans la première partie de chacune, nous reproduirons le plus fidèlement possible le modèle théorique de Bellon selon les étapes qu'il propose dans ce qui s'est passé réellement lors des rencontres. Nous élaborons donc sur la préparation, sur l'observation et sur l'évaluation. Dans la seconde partie qui sera placée en annexe, nous reproduisons les dialogues qui ont pris place entre le superviseur et le supervisé pendant la rencontre préparatoire et la rencontre d'évaluation. Il n'y a bien entendu pas de dialogue pendant l'observation. Le superviseur sera un confrère de travail qui s'est dûment préparé pour cet exercice.

«PREMIERE SEANCE

DE

SUPERVISION»

RENCONTRE PREPARATOIRE

1- Principes

Bellon propose six règles qui doivent présider à la rencontre préparatoire. Appliquées à notre contexte, nous les présentons ainsi:

«Le supervisé propose un plan précis et concis».
Ce plan est développé dans les pages suivantes.

«Le superviseur doit avoir une formation adéquate et doit être souple dans sa relation avec le supervisé».

Le problème est de taille. Il existe très peu de gens, très peu d'administrateurs qui connaissent cette approche de la supervision synergique. Son seul nom provoque un sourcillement... d'ignorance! Notre directeur-adjoint a manifesté une certaine velléité de coopérer mais peut-être à cause du défi ou d'un manque de temps, il a préféré se désister. Nous nous sommes alors adressé à un confrère de travail qui possède une bonne formation en gestion des ressources humaines. Il a accepté avec enthousiasme notre proposition. Nous avons eu ensemble quelques rencontres de sensibilisation sur les principes de la synergie appliqués à la supervision et sur la méthodologie utilisée. C'est une personne rigoureuse dans ses méthodes de travail; il a décodé avec maîtrise le sens de la méthode.

Nous ne saurions omettre une autre caractéristique intéressante au niveau des personnes en cause; vingt ans séparent le supervisé et le superviseur, sauf qu'ici, c'est le superviseur qui a vingt ans de moins.

Cet écart d'âge, dans l'esprit de la synergie n'a aucune importance et n'en a eu aucune dans la pratique, car les parties ont bien compris qu'il s'agit d'une objectivation sans jugement d'une situation donnée.

- Le superviseur doit comprendre parfaitement ce sur quoi portera la supervision.

Pour sensibiliser le superviseur à l'esprit synergique, comme nous venons de le mentionner, nous avons eu quelques rencontres formelles en plus d'avoir souvent échangé de façon informelle sur la supervision en général et sur la supervision synergique en particulier. Au moment de faire notre expérimentation, le superviseur avait en main tous les atouts pour s'acquitter de sa tâche: une connaissance générale en même temps qu'assez précise de la méthodologie et le portrait de la classe et du cours qu'il allait superviser, tel que nous le lui avions verbalisé.

- Une confiance mutuelle et une relation harmonieuse doivent exister entre le superviseur et le supervisé.

Le superviseur est socialement un bon ami et professionnellement un collègue de travail averti. Les échanges se feront de ce fait avec souplesse et dans un contexte de confiance mutuelle qui perdurera tout au long de l'aventure.

- La rencontre préparatoire ne doit pas servir de prétexte pour parler d'autres sujets connexes.

Nous nous en sommes tenus strictement au processus proposé par la philosophie de la supervision synergique. Nous avons été, de part et d'autre, rigoureux face à cette exigence. Seuls les objets de l'observation ont été traités lors des rencontres de préparation et d'évaluation.

- Le temps et le lieu de la rencontre doivent être soigneusement planifiés.

Après entente sur un temps de disponibilité conjointe, nous avons fixé les rendez-vous des rencontres. Nous précisons plus loin ces coordonnées.

2- Paramètres de la rencontre: Les principes

Dans les lignes qui suivent, nous allons revoir les règles établies au chapitre II en les appliquant le plus fidèlement possible à notre séance de supervision.

- Temps de la rencontre

Comme la première supervision de fait aura lieu le lundi 23 mars, des contraintes de temps nous obligent à faire notre rencontre préparatoire la veille, soit dimanche soir le 22 mars. Dans la matinée du lundi, nous sommes tous les deux occupés en classe.

- Lieu de la rencontre

Bien entendu, nous commettons un certain impair en ne faisant pas la réunion dans le lieu où se donnera le cours. Nous avons des circonstances atténuantes. D'abord comme nous venons de le mentionner on ne peut se réunir dans la matinée à cause de notre travail. Il y a le fait également que le superviseur connaît déjà très bien les élèves et le local-classe en question puisqu'il a passé deux mois avec ces mêmes élèves et dans ce même local. Nous pouvons donc de mémoire reproduire le milieu physique.

Nous aurions pu tenir cette rencontre le vendredi mais la règle propose moins de 24 heures à l'avance; nous nous y sommes conformés et le tout s'est déroulé sans anicroche.

- Solutions de rechange

La première variable que nous cernons, est la méthodologie. Nous envisageons la possibilité d'avoir à donner des explications collectives là où les élèves sont sensés travailler individuellement, vu la difficulté de certains problèmes.

La seconde concerne le comportement du groupe ou de certains éléments du groupe. Nous supposons au départ que la classe fonctionnera comme à l'accoutumée; mais si un ou des éléments se désorganisent, une intervention sera faite dans l'optique de Glasser, cité précédemment en page 19 et précisé dans son application, ultérieurement au chapitre des «stratégies pédagogiques».

- Relation superviseur-supervisé dans la rencontre préparatoire:

La relation de collégialité existe d'emblée entre les acteurs. Le superviseur pour sa part a bien saisi son rôle en dépit de la nouveauté du sujet. Les questions qu'il posera en seront d'éclaircissement et de technicalité du type: «Est-ce que je note toutes les interventions des élèves? Faut-il que j'inscrive tous les déplacements? Dois-je reproduire toute l'échange pendant l'explication du problème-modèle? Quand devrais-je me déplacer?...

3- Contenu de la rencontre

Après ce survol des principes, nous allons situer dans le contexte de notre rencontre préparatoire chacun des éléments qui président à une séance d'observation. D'une part, l'enseignant informe son superviseur des éléments qui composent sa leçon et son groupe et d'autre part propose ou convient avec son ami, des points de comportement qu'il désire voir évaluer.

- Aspect pédagogique

Niveau d'enseignement

La classe supervisée est une troisième secondaire. L'enseignement est de type collectif (par opposition à l'enseignement individualisé).

Clientèle de la classe

Les élèves qui composent cette classe sont du type M.S.A. (mésadaptés socio-affectifs). Il s'agit d'une classe expérimentale, car en principe, après une deuxième secondaire, les élèves M.S.A. doivent intégrer une classe régulière ou se diriger vers le secteur professionnel. Ce groupe fut formé en septembre à partir d'un nombre suffisant d'élèves (huit), qui avaient complété, ou totalement ou en majeure partie, une deuxième secondaire, mais qui présentaient toujours des troubles de comportement trop marqués pour pouvoir intégrer une classe régulière. Ce groupe est composé uniquement de garçons.

Autre difficulté: celui de la motivation. Les écarts sont grands. Sur les huit élèves du début, seulement quatre à ce stade-ci de l'année sont encore dans la course pour réussir leur année. Les autres, en situation d'échec complet ou partiel ont jeté la serviette. Deux ont décidé de quitter l'école; les deux autres restent dans l'espoir d'attraper des notions qui faciliteront la reprise de leur année dans une classe régulière. La majorité de ces élèves ont eu une préparation académique éloignée plutôt déficiente. Problèmes de fréquentation, séjours plus ou moins prolongés dans des classes d'adaptation scolaire, problèmes personnels interférant dans leurs apprentissages.

Pédagogie, enseignement

a) Matière enseignée

L'objet spécifique de la leçon est la résolution de problèmes sur les aires et les volumes des prismes rectangulaires et des corps ronds.

Cette leçon synthétise les chapitres 3 et 4 des «figures dans l'espace».[36]

La matière est présentée selon les normes du nouveau programme de maths 314. C'est le dernier chapitre de la partie cinq, du volume suggéré: B.M.S. III, un des volumes recommandés par le M.E.Q. pour l'enseignement des mathématiques.

Cette partie, «résolution de problèmes», représente une problématique spécifique: celle du décodage d'un texte à incidence mathématique. Nous avons mentionné que ces élèves avaient des bases fragiles; ils ont aussi un certain problème de spacialité. Il leur est donc plus difficile de cerner toutes les données d'un texte mathématique et d'en ordonner le rationnel. Ils sont à l'aise dans la mécanique cependant qu'à ce stage de l'apprentissage cette approche est secondaire. La difficulté, pour l'enseignant, est donc de leur faire résoudre un problème écrit de niveau normal de difficulté sans être continuellement pisté par quelqu'un d'autre.

b) Objectifs

Les objectifs sont doubles: d'abord de maîtriser le rationnel et le calcul des aires et des volumes, puis de résoudre des problèmes écrits sur le même sujet. Ce dernier objectif est difficile à atteindre, comme nous l'avons mentionné, car le jeune n'est pas habitué à la rigueur intellectuelle de par son cheminement antérieur. Il cherche constamment à vérifier s'il procède correctement.

---

36 Breton, de Champlain, Smith, Mathématique au secondaire III, chapitres 4 et 5.

D'autres objectifs s'ajoutent à ceux-ci: vérifier si l'élève peut décoder toutes les facettes d'un problème à raisonnement étagé; vérifier s'il maîtrise les estimations et les calculs des aires et des volumes à partir des formules qu'il choisira; vérifier s'il peut discriminer exactement la spécificité des questions.

c) Méthodologie

Il est prévu qu'un premier problème sera fait au tableau pour toute la classe avec la coopération des élèves. L'enseignant apporte les correctifs qui s'imposent. Cet exercice vise également à rappeler à la classe que les problèmes doivent se faire en quatre étapes comme le propose l'approche nouvelle dans les résolutions de problèmes c'est-à-dire: 1- comprendre le problème; 2- élaborer un plan; 3- exécuter le plan; 4- évaluer les calculs; auxquelles étapes se greffent une suite de stratégies qu'on retrouve en page 403 du manuel de l'élève.

Après ce premier problème collectif, les élèves vont tenter de résoudre seul les problèmes suivants. Le professeur se déplacera pour répondre aux interrogations individuelles, mais toujours en forçant l'élève à trouver lui-même la réponse à sa question.

d) Evaluations

Il n'y aura pas d'évaluation systématique. Au lieu et place, la résolution correcte des problèmes, pour cette période donnée, sera la preuve que l'élève maîtrise bien ou partiellement sa matière.

- Stratégies pédagogiques [37]

Plusieurs stratégies pédagogiques devront chevaucher pendant un cours aussi spécifique et rigoureux dans son contenu. Il y a donc décloisonnement naturel des stratégies, bien qu'au départ nous avons planifié ainsi nos interventions:

a) L'organisateur préalable (advance organizers)

Amener l'élève à faire le lien entre ce qu'il maîtrise des aires et des volumes dans différents contextes pour appliquer ces connaissances à la pluralité des données rassemblées dans un problème particulier.

b) Enseignement non directif

Plus évident lors de la présentation du problème-modèle où les élèves suggèrent le processus à suivre. L'enseignant n'intervient que pour des correctifs de parcours. Cette approche sera privilégiée également lors du travail individuel.

c) Méthode inductive

A partir de données parcellisées et élémentaires: hauteur, apothème, arête, base, l'élève arrive à globaliser ses connaissances pour appliquer une formule générale.

---

37 Joyce, B. et Weil, M. Models of teaching. Page 70 et suivantes.

d) Méthode de la thérapie de la réalité (Reality therapy)

Comme les élèves du groupe ont des comportements instables, nous prévoyons la possibilité d'interventions de type disciplinaire. Nous suivons le modèle de Glasser, mentionné précédemment. Devant un comportement déviant soutenu, nous mettons à jour le comportement et demandons à l'élève ses intentions puis nous le forçons à émettre un jugement de valeur sur sa dynamique et lui demandons ce qu'il a l'intention de faire.

S'il ne se conforme pas à son plan, l'enseignant le rencontre quelques secondes dans le corridor pour lui rappeler ses obligations, pour le renforcer dans ce qu'il fait de positif et pour lui démontrer qu'il demeure responsable de son comportement. De plus, ce retrait permet habituellement de décompresser et donne plus de poids à l'intervention.

- Le matériel utilisé

Il n'y a aucun matériel spécifique sinon les objets habituels: cahiers, feuilles, crayons, effaces, règles, équerres et volume de base.

4- Comportements

- Comportements de l'enseignant

a) Comportements physiques

Noter la qualité du contact avec la classe pendant l'explication du problème au tableau.

Le superviseur essaie de noter de quelle façon l'enseignant donne ses explications, fait intervenir les élèves, porte une attention égale à tout le monde, fait en sorte que ce soient les élèves qui assurent la résolution de leurs problèmes.

> Noter la façon avec laquelle le professeur se déplace dans la classe: fréquence des déplacements, leur efficacité, leur impact sur la concentration de l'élève, l'économie.

Pour réaliser cette observation, le superviseur utilise le plan de la classe qui lui est fourni ou qu'il a préparé, y trace les déplacements et écrit ses commentaires.

b) Comportements verbaux

> Noter la vitesse du débit et la longueur des pauses, ainsi que le synchronisme des interventions.

L'enseignant attend ou n'attend pas le silence de la classe et l'attention des élèves avant de continuer une intervention . Le superviseur prend note de la rapidité ou de la lenteur du langage du professeur et tente de décoder l'impact que produit ce débit sur le comportement du groupe.

- Comportement des élèves

a) Comportements physiques

- Implication de toute la classe à la solution du problème.
- Intéressement ou désintéressement à la matière, au cours en général.
- Déplacements des élèves pendant le cours.

Ici encore le superviseur utilisera un plan de la classe sur lequel il peut, vu le petit nombre d'élèves, identifier chaque individu et donc suivre fidèlement les allées et venues. Il peut utiliser la même feuille pour placer en marge différents commentaires qui peuvent surgir de son esprit pendant son observation.

b) Comportements verbaux

- Moment précis où un élève parle sans intervention planifiée.

Le superviseur essaie de saisir précisément à quel moment un élève identifié adresse la parole au professeur ou à un autre élève, fait une réflexion; s'il le peut, il précise dans quel contexte cette intervention non planifiée prend place.

- Respect de la personne questionnée

L'observateur remarque si d'autres élèves tentent de répondre à la place de l'élève questionné, s'il y a compétition entre les élèves.

5- Organisation de l'observateur

- Temps

L'observation se fera, telle que planifiée, à la seconde période de l'après-midi, laquelle débute à 13H35 pour se terminer à 14H25. L'observateur débutera son observation avec l'arrivée des élèves et quittera vers 14H15. Il sera déjà en place à l'arrivée des élèves.

- Position

Le superviseur détermine avec le professeur qu'il s'asseoira le long des fenêtres au tiers de la classe. Il prévoit utiliser deux pupitres pour étaler ses différentes feuilles de notes. Le groupe est restreint. Il ne prévoit pas non plus se déplacer à l'intérieur de la classe pendant son observation.

- Confidentialité des données

Tel que le propose Bellon, l'observateur déposera ses notes dans une chemise et ne les reprendra qu'au moment de la rencontre d'évaluation.

Pendant cette rencontre préparatoire, l'observateur a fait remarquer, fort pertinemment d'ailleurs qu'il y avait beaucoup de choses à regarder et qu'il se voyait mal tout noter en même temps. Il avait raison. Nous avons tenu à respecter ce qui avait été décidé pour visualiser davantage nos erreurs, pour faire ressortir les points forts et

les points à améliorer dans l'application de cette méthode de supervision et parfois même pour réaménager certains éléments fonctionnels dans l'application concrète du processus théorique élaboré par Bellon.

OBSERVATION «IN VIVO»

Après avoir planifié avec soin les objets de la rencontre d'évaluation, nous passons à l'observation proprement dite qui se fait au temps et lieu déterminés.

Dans cette partie, nous nous limiterons à la description de ce qui s'est passé en classe pendant la période où s'est déroulée l'observation. Dans la pratique, par rapport à la théorie de Bellon, nous remarquons que le travail de l'observateur se fait en parallèle avec le cours observé et que toutes les données recueillies viennent se fondre à l'intérieur du contenu de la rencontre d'évaluation. Le contenu de l'observation de ce fait devient l'essence de la rencontre d'évaluation. Le tout est fidèlement reproduit dans l'annexe I; nous nous en tenons donc ici au déroulement de cette période.

A l'arrivée, les élèves qui connaissent bien le superviseur, se dirigent spontanément vers lui pour un brin de causette. Ce dernier coopère avec souplesse et leur accorde le moment d'attention qu'ils réclament. Après quelques secondes, tous reprennent leur place, avec une discipline un peu surprenante et le cours débute.

Pendant ce temps, l'observateur vérifie ses feuilles de notes étalées sur les deux tables. Il n'y a pas de tension dans l'air; tout juste un brin de nervosité chez l'enseignant et un cirrus de mystère pour les élèves... rien de plus.

Le cours démarre après quelques minutes de retard avec l'explication du premier problème au tableau. Le superviseur se met au travail; il écrira sans relâche tout au long du cours. Les élèves pour leur part participent activement à la résolution collective du problème.

La leçon se déroule comme à l'accoutumée: forte interaction entre les élèves, courtes interventions d'ordre disciplinaire, production soutenue des élèves à l'exception de deux qui laissent passer le temps, nombreux déplacements du professeur, incitations à l'effort personnel. A deux ou trois reprises le superviseur trouve des situations cocasses et en rit. Il quitte la salle de classe après 38 minutes d'observation, tel qu'il avait été prévu.

Les élèves ne réagissent que très peu. Un étudiant demande pourquoi il partait avant la fin. Nous lui répondons que cela avait été planifié ainsi. A la fin du cours, il n'y a pas de commentaires, tous descendent à la récréation.

C'est donc dans ce contexte d'un cours de mathématiques semblable à tous les autres que s'est déroulée l'observation. Les élèves ayant été avertis à l'avance, ayant posé toutes les questions d'éclaircissement qu'ils désiraient poser, il n'y a pas eu de surprise ni de turbulence exagérée pendant la période.

RENCONTRE D'EVALUATION

Tout le contenu de la rencontre d'évaluation est intégralement reproduit dans l'annexe I. Dans cette partie jointe, nous visualisons chacun des éléments observés à travers l'échange qui a pris place entre les parties. Dans l'immédiat cependant nous n'élaborerons que sur les étapes théoriques du processus, reprenant chacun des éléments et y greffant les détails explicatifs.

1- Etude simultanée

Les données recueillies n'ont été traitées qu'en présence du supervisé. Les notes personnelles sont remisées jusqu'à cette rencontre. A une ou deux occasions pendant la récréation qui a suivi, le superviseur, dans sa spontanéité, est revenu sur certaines choses qu'il avait remarquées. Avec une diplomatie de circonstance, nous avons désamorcé l'intervention en disant quelque chose comme: «bien sûr c'est juste comme observation, ça sera intéressant de revenir là-dessus ce soir»! Le message est bien compris.

2- Moment et lieu de la rencontre

La rencontre a lieu le soir même de l'observation. Comme il est impossible de la faire après la classe elle est cédulée pour 19H00. Comme la veille, elle se tient au domicile du superviseur, ce qui dans les circonstances n'a pas nui au déroulement, les parties connaissant très bien et les élèves et le milieu où se tenait l'observation.

3- Restriction aux données recueillies

Le superviseur demeure objectif dans ses observations tout au long de la rencontre. Il semble à l'aise et trouve beaucoup d'intérêt à faire ce travail. Il se limite au contenu de la rencontre préparatoire qu'il a actualisé pendant la période d'observation. A l'occasion il glisse une réflexion sur des choses connexes qu'il a remarquées mais revient de lui-même au contexte. Nous passons donc ensemble en revue tous les points planifiés lors de la rencontre préparatoire. (Contenu de la seconde partie de l'annexe I)

4- Recommandations

Pendant la rencontre, l'observateur, à la demande de l'enseignant, fait des suggestions pertinentes pour améliorer des comportements qui lui ont semblé insatisfaisants. Ce sera le cas notamment pour les déplacements et pour la vitesse du débit qu'il a soigneusement notés. Ces suggestions sont bienvenues. Elles sont d'ailleurs prises en note, ce qui nous servira d'aide-mémoire pendant les jours suivants. Cette attitude positive fortifie davantage la confiance de l'observateur.

5- Planification d'une nouvelle rencontre

Sans être imprégné plus qu'il ne faut de la philosophie de la supervision synergique, le superviseur déduit qu'il serait, à son point de vue, souhaitable de tenter une autre voire même plusieurs expériences pour corriger nos lacunes de débutants et arriver à un fonctionnement souple, réaliste et efficace. Il a, dans cette optique, précédé le

désir du supervisé qui souhaite lui aussi répéter ce qui vient d'être vécu à titre expérimental. Nous nous entendons pour une prochaine rencontre dans trois semaines.

«DEUXIEME SEANCE

DE

SUPERVISION»

Introduction

Désireux de corriger certaines lacunes évidentes d'une première expérimentation, le superviseur et le supervisé conviennent qu'une nouvelle expérience permettrait de mettre des choses en place et de polir le déroulement du processus. Il est donc entendu qu'une prochaine séance de supervision se tiendrait au début d'avril.

Le superviseur, pour un, est désireux de reprendre le processus pour corriger ses propres erreurs d'annotation et pour formuler une critique positive de ce que devrait contenir en termes d'éléments à observer, une seule période. Le supervisé conscient d'avoir démesurément chargé la première observation désire planifier de façon plus réaliste une seconde rencontre, étant comme on le sait responsable de l'ensemble du déroulement de l'expérimentation.

C'est donc, motivés par un nouveau défi, que nous planifions notre seconde séance de supervision. Les balises générales sont évidemment les mêmes. Les éléments actifs: superviseur, supervisé, élèves sont les mêmes; les dispositions sont également des plus positives; même les élèves sont intéressés à revoir le superviseur.

Cette fois-ci, à la demande du superviseur nous préparons tous les deux la séance de supervision à l'exception des paramètres spécifiques qui appartiennent au supervisé: - matière enseignée, méthodologie, objectifs, etc...

A la lueur de ce qu'il avait vécu à sa première observation, l'observateur sent le besoin de faire part de ce qu'il croit être davantage fonctionnel dans un tel processus. Cette approche plait au supervisé. Il est donc entendu qu'une partie de la rencontre préparatoire se fera à partir du consensus sur le contenu. Les résultats confirment éloquemment le bien fondé d'une telle initiative.

Dans les lignes qui suivent, nous faisons donc un tour descriptif des trois étapes du processus. En annexe II, les étapes: rencontre préparatoire et rencontre d'évaluation seront reproduites à partir des données consignées sur bande magnétique comme cela fut fait lors de la première supervision.

RENCONTRE PREPARATOIRE

1- Paramètres généraux de la rencontre

Tout le contexte des relations personnelles entre superviseur et supervisé a été préalablement décrit; il demeure inchangé. La classe est la même avec sa dynamique bien particulière. Le local n'est pas le même, mais identique. Nous allons donc dans ce compte-rendu nous concentrer uniquement sur les éléments neufs de cette seconde supervision.

- Temps et lieu de la rencontre

Le cours supervisé se déroule le vendredi 3 avril entre 12H35 et 13H30. La réunion se tient la veille au soir chez le superviseur pour des raisons identiques à la première séance: impossible de faire coincider les horaires. Elle dure une vingtaine de minutes. Avant de

quitter l'école, le jeudi, le superviseur est allé revoir le local-classe, question de se rafraîchir la mémoire quant aux dispositions des objets meublants.

- Solutions de rechange

La première possibilité envisagée est de raccourcir le temps de correction collective d'un travail fait la veille, si les élèves n'avaient pas entièrement terminé. (Ils le complèteront comme devoir et la correction se fera le lendemain). La seconde serait d'annuler l'exposé oral prévu, si trop de nervosité provoquait une tension et une turbulence difficile à contrôler; la présence de l'observateur pourrait éventuellement créer une situation de gêne, même de résistance pour ce genre d'exercice.

2- Contenu de la rencontre

- Aspect pédagogique

a) Pédagogie, enseignement

Matière enseignée et objectifs:

C'est un cours de français qui se situe vers la fin du programme de la troisième étape. Pendant cette période, trois savoirs seront touchés:

- L'acquisition de connaissances grammaticales; pendant 15 minutes, on procède à la correction et à l'explication des conjugaisons de verbes du 1er groupe ayant des particularités orthographiques, soient les verbes en cer, ger, yer, ier. Le travail commencé la veille a dû être complété comme devoir. L'objectif est de s'assurer que l'élève maîtrise ces particularités orthographiques.

- Le savoir-parler. Pendant 5 minutes un collectif permettra de rafraîchir les principales règles qui président à l'exposé oral devant un groupe. Chaque élève doit par la suite improviser pendant deux minutes sur un sujet imposé. Il prend une minute pour rassembler ses idées, puis s'exprime pendant les deux minutes allouées. Il est debout devant la classe.

  L'objectif est de vérifier si à ce stade-ci de l'année l'élève maîtrise suffisamment ses émotions pour parler en public et s'il peut spontanément organiser sa pensée pour tenir un discours cohérent.

- Le savoir-lire. Le reste de la période sera consacré à la lecture de plusieurs courtes biographies de femmes astronautes, dans le cahier d'exercice «Textes et Contextes» de troisième secondaire page 51, suivie des exercices page 52. Cette lecture se situe dans le cadre de l'interview avec laquelle l'élève s'est familiarisé tout au long de l'étape.

Les objectifs sont doubles. D'abord de perfectionner la lecture à haute voix, corrigeant à l'occasion les fautes de prononciation, les liaisons, les pauses. Ensuite de s'assurer que l'élève peut être assez imaginatif pour poser des questions d'entrevue ayant leurs réponses dans le texte lu.

b) Méthodologie

La correction des temps des verbes se fera dans une approche collective. La partie du savoir-parler respecte les quatre étapes de l'apprentissage:

- la mise en situation (5 min.);
- la pratique (12 min.);
- l'objectivation, c'est-à-dire le retour sur l'expérience vécue (3 min.);
- l'acquisition de connaissances; noter les règles du discours improvisé, ainsi que les suggestions proposées pendant le retour sur les performances (3 min.).

La troisième partie sera également collective avec interventions individuelles alternées.

- Stratégies pédagogiques

Enseignement non directif dans la première partie; les élèves trouvent eux-mêmes les réponses à leurs erreurs en s'aidant mutuellement.

Enseignement directif dans le savoir-parler. Les sujets sont imposés ainsi que les règles du jeu.

Approche inductive dans l'interview: décoder quelles questions auraient dû être posées pour reconstituer les textes qu'ils lisent.

- Matériel utilisé

Celui habituellement utilisé pour le cours: les livres de références, le cahier de notes, crayons, effaces, règles.

3- Comportements

A la lueur de notre première expérimentation, nous nous mettons d'accord, le superviseur et le supervisé, pour récidiver avec les deux points d'observation qui avaient piqué de façon significative la curiosité de l'observateur: les comportements verbaux et les déplacements du professeur. Les buts sont honnêtes. D'abord polir la technique d'observation de ces caractéristiques puis surtout voir s'il y a eu modification des comportements quelque peu explosifs de l'enseignant dans une leçon ultérieure.

Cette approche sous-tend la raison d'être de la supervision synergique qui vise l'amélioration des comportements de l'enseignant et partant l'amélioration de la qualité de son enseignement.

- Comportements de l'enseignant

a) Comportements verbaux

- Niveau de langage. Le superviseur note si la langue utilisée est celle des élèves, s'ils comprennent clairement ce qui est dit.

- Caractéristiques du débit. Noter la vitesse du débit, les accélérations, les décélérations, les pauses, les temps de silence, les interventions soutenues pour prévenir une interférence.

b) Comportements physiques

Déplacements devant la classe pendant une explication collective.

Déplacement entre les tableaux et les élèves.

Rythme de ces déplacements.

Leurs effets sur la classe.

Pour rendre plus concrets ces déplacements, nous avons préparé une grille de la classe, reproduite en annexe II.

- Comportements physiques des élèves

- Déplacements des élèves pendant la période. Ici, le superviseur a préparé quatre schémas synthétisés de la classe, identifiés à chacun des élèves présents dans le but de personnaliser les déplacements individuels (voir annexe II).

4- Organisation de l'observateur

- Temps

Le cours de français débute à 12H40 et se termine à 13H30. L'observateur sera présent quelques minutes avant le début de la période et quittera 5 minutes avant la fin.

- Position

Le superviseur s'assoira, comme lors de la première séance, près des fenêtres, au niveau de la troisième rangée, il utilisera deux tables. Il ne prévoit pas se déplacer.

Cette rencontre préparatoire est davantage spontanée et élaguée de plusieurs éléments qui avaient démesurément grevé la première séance, bien qu'encore une fois elle nous apparaît quelque peu chargée.

Nous avons respecté d'un commun accord notre planification initiale en même temps que nous avons convenu de réévaluer à la toute fin de la séquence, le nombre d'éléments à superviser pour rendre le plus efficace possible le processus.

OBSERVATION «IN VIVO»

La période se déroule au rythme prévu, dans une atmosphère plutôt dégagée. Les élèves portent moins attention au superviseur, ils sont assez calmes. Au début du cours, ils vont, bien sûr, faire un brin de causette avec l'observateur puis reviennent à leur place.

Un élève sera en retard (retard prévu). Nous commençons à 12H43 par la correction des conjugaisons des verbes à désinences particulières. Au début, le groupe est un peu nerveux, puis se calme. Le superviseur, comme la première fois s'est installé sur deux tables et n'a pas cessé un seul instant d'écrire. Il s'est préparé un outil personnel de travail. Ainsi, compte tenu du fait qu'il n'y aura que quatre élèves présents, il synthétise quatre plans de classe, pour suivre chacun des élèves sur un seul plan à la fois, ce qui permet de mieux visualiser les comportements d'un individu en particulier.

La seconde partie de la leçon, le savoir-parler, est un peu plus difficile. La présence de l'observateur ajoute à la difficulté de s'exprimer en public. Un seul réussit à parler pendant les deux minutes prévues. Les autres n'ont plus d'idées après à peine à une minute. Ils reçoivent quand même des félicitations pour leur effort et se retrouvent plus calmes après les commentaires.

La dernière partie sur le savoir-lire et sur la lecture à haute voix se déroule bien. Le superviseur en profite pour détecter les fautes de prononciation qu'il note sur une feuille préparée à cet effet. Cet exercice complètera la période.

Le superviseur quitte à la toute fin de la période, environ cinq minutes avant la fin. Les élèves s'arrêtent un instant, histoire de dire au revoir puis se remettent au travail légèrement agités, un peu comme s'ils se sentaient libérés d'un certain stress. Ils ont cependant bien compris le pourquoi de cette présence du superviseur, forts de leur première expérience.

Comme enseignant, cette séance nous a permis de vérifier les deux points de comportement verbal et physique qui avaient été au coeur de la première observation. L'emphase mise sur ces deux points est nettement ressortie pendant la leçon. Dès le début nous surveillons la vitesse et la régularité du débit, les pauses, le plein silence avant de continuer. La même importance est donnée aux déplacements: l'économie du mouvement, l'efficacité, une certaine lenteur.

Ce n'est certes pas parfait comme nous le verrons dans les commentaires de la rencontre d'évaluation, mais la sensibilisation aux changements, voire la conviction de modifier ces changements, sont acquises. D'ailleurs, à partir de la première rencontre, nous avons porté attention à ces deux points et en avons fait une priorité dans notre comportement comme professeur.

Le cours se termine dans l'«enthousiasme» habituel. Les élèves s'enquièrent à savoir s'il y aura d'autres visites d'un superviseur quelque part pendant l'année... puis se rendent à leur cours de géographie.

Le contexte est donc différent du premier. Les élèves sont moins distraits par le superviseur, agissent plus naturellement même si apparaît une pointe de nervosité. Le superviseur est lui-même plus à l'aise pour évaluer les aspects retenus, ayant d'une part participé à la sélection de ces points avec le supervisé et d'autre part ayant déjà une certaine expérience du procédé. L'enseignant est également plus sécure; il a lui aussi un début d'expérience de la chose, il s'est déjà fixé deux objectifs à améliorer qu'il intègre à son scénario de cours; il domine davantage la situation. Bref, les forces en présence prennent une allure positive et incitent naturellement au changement.

RENCONTRE D'EVALUATION

Le dialogue qui a pris place pendant cette rencontre, est reproduit en annexe II. Nous allons donc, comme lors de la première expérimentation, décrire le déroulement de cette rencontre d'évaluation parallèlement aux recommandations du modèle de Bellon.[38]

1- Etude simultanée

Les notes recueillies par le superviseur sont remisées dans une chemise et sont effectivement traitées dans la soirée, et ce, de façon conjointe. Comme lors de la première rencontre le superviseur risquera quelques commentaires sur ce qu'il vient de vivre mais changera aussitôt de sujet de conversation pour respecter la consigne de la méthodologie de sa supervision synergique.

---

38 Bellon, J.J. Op. cit. Post évaluation conférence, page 77 à 90.

2- Moment et lieu de la rencontre

Il est entendu que nous allons nous rencontrer le soir même suivant le cours observé. Il est impossible de le faire après la journée de classe. Dès la rencontre préparatoire, nous avions fixé à 19H00, le vendredi soir le moment de cette rencontre. Retenus de part et d'autres par des impondérables, il est impossible de la faire à l'école. Nous la faisons à la résidence du superviseur. Etant tous les deux, comme nous l'avons dit précédemment, bien familiers avec le local-classe et les élèves en présence, cela ne cause aucun problème; nous avons en tête la géographie des lieux.

3- Restriction aux données recueillies

Nous nous limitons, mieux que la première fois, à analyser ce qui s'est passé dans la classe. Fort d'une première expérience, le superviseur est beaucoup plus sûr de lui, il comprend mieux son rôle et démontre même une initiative certaine. Le fait également qu'il ait participé plus activement à la rencontre préparatoire, qu'il ait lui-même préparé ses propres outils de travail, le rend plus confiant et plus efficace.

Cette fois, c'est lui qui anime la rencontre. Il repasse en revue ce qu'il a observé, laissant tout l'espace nécessaire au supervisé pour greffer les commentaires et les explications pertinents. Il ne glissera pas, contrairement à la première rencontre d'évaluation, sur des points parallèles. Il est demeuré objectif tout au long de la rencontre.

4- Recommandations

Comme nous avons repris pour cette seconde expérience les mêmes points d'observation retenus trois semaines auparavant, il est donc naturel d'établir un comparatif entre un premier état de fait et les résultantes; ainsi l'observateur, en faisant le portrait de ce qu'il vient de voir par rapport à ce qu'il avait observé la première fois, est-il mieux en mesure d'y aller d'une façon plus scientifique, plus rationnelle de ses recommandations.

Comme supervisé, nous sommes anxieux de connaître sa perception et nous recevons avec intérêt ses commentaires et ses suggestions. Certains points sont discutés, clarifiés. Nous repartirons avec des idées positives pour l'avenir.

5- Planification d'une nouvelle rencontre

Bien que nous ayons déduit que quelques rencontres supplémentaires seraient plus représentatives, plus révélatrices, nous convenons, pour les besoins de la recherche en cours, de nous limiter à ces deux séances. Il est de plus en plus certain, pour nos bénéfices personnels, que nous reprendrons de façon structurée ce mode de supervision lors de la prochaine année académique. Elle se ferait de façon alternée, le superviseur devenant supervisé et vice versa. Cette stratégie nous permettrait à la fois d'améliorer nos comportements personnels et de polir les techniques de la supervision synergique.

CHAPITRE IV

ANALYSE

Introduction

Ce que nous venons de vivre comme expérience est assez peu conventionnel. C'est une approche nouvelle qui permet de mieux encadrer et d'assister un individu dans son cheminement. Même si nous avons travaillé sur de l'inconnu, il nous a été facile de décoder l'intention de la supervision synergique, et, déjà après nos deux applications intégrales du processus nous pouvons dire que les choses se sont placées de façon précise en même temps que positive dans notre esprit.

Dans les pages qui suivent nous allons revenir sur trois éléments qui nous semblent des avenues majeures. Ce retour nous permettra: 1- de faire une critique constructive de la supervision synergique telle que proposée par Bellon; 2- d'analyser ce qu'a représenté pour nous cette aventure et enfin 3- d'exprimer nos vues sur la supervision comme pratique courante.

APPROCHE THEORIQUE DE BELLON

1- Supervision humanisante

Ce qui frappe dans cette approche nouvelle de la supervision c'est son côté humain. Autant la supervision traditionnelle est symbole d'évaluation, de contrôle... de peur, autant la supervision synergique est dégagée, formative, rassurante.

Le mérite de Goldhammer et Bellon aura été d'imaginer une méthode qui permette à tout individu de recevoir de l'aide sans être coté, de chercher à s'améliorer sans être stressé par une autorité dominante, à visualiser ses faiblesses sans risque de coercition.

L'idée de collégialité qui chapeaute les rencontres entre superviseur et supervisé demeure la règle maîtresse du processus. C'est dans un rapport d'égalité que les jeux se font. Hésitant au début, le supervisé réalise vite qu'il ne sera pas jugé mais simplement guidé. Il n'aura qu'une préoccupation en tête, celle d'améliorer ses comportements, d'améliorer son rendement, sans vivre le stress que peut représenter l'autorité. Cette approche lui reconnaît sa totale dimension professionnelle et humaine.

2- Réaménagement de la théorie

Il peut sembler prétentieux de parler de réaménager la théorie proposée par un chercheur mais dans la pratique nous avons remarqué que toute la partie «observation» devait être transposée au palier de la rencontre préparatoire, pour être traitée.

En effet Bellon[39] propose trois parties distinctes. Il explique en quoi consiste la séance préparatoire, mais il place tous les «objectifs»

---

39 Bellon, J., op. cit., p. 35 à 90.

d'observation dans sa deuxième partie. Or, au moment où se fait la rencontre préparatoire, il nous faut aller chercher ces points d'observation pour les ramener en première partie où ils seront intégrés. Ils seront évalués pendant la rencontre d'observation.

3- Modèles de supervision

En marge du cadre théorique proposé en trois étapes, il aurait été grandement utile que Bellon établisse un cadre pratique de fonctionnement qui nous permettrait de voir comment s'articule le tout dans une séance intégrale. Plusieurs exemples de supervision même synthétisés auraient l'avantage de baliser un superviseur néophyte dans son apprentissage. Ces modèles pourraient se situer au primaire, au secondaire, peut-être même à un niveau supérieur. Ils pourraient être proposés avec différents types d'élèves... avec différentes matières enseignées. On aurait pu voir également une séquence de supervisions chez un même enseignant...

Il y avait place donc pour une certaine «pédagogie» du sujet surtout qu'il s'agit d'une approche très nouvelle de la supervision où les points de référence sont rares sinon inexistants.

4- Processus d'application simple

En soi une séance de supervision ne requiert que trois éléments: un groupe d'élèves, un superviseur compétent et un enseignant coopératif. Il n'y a donc, fait plutôt rare de jours, aucun impact financier, immédiat si ce n'est l'embauche de personnes ressources engagées à cet effet, aucun bouleversement des cédules de travail, aucune perte de temps. La séance de supervision se déroule à même une période de travail, si on excepte les deux rencontres de préparation et d'évaluation lors d'un temps de disponibilité des deux parties.

Simple dans les lieux physiques, simple également dans son application interne. L'observateur passe une partie de période en classe à suivre les allées et venues du professeur et du groupe, focalisant son attention sur les points d'observation convenus avec l'enseignant, notant sans arrêt ses observations.

Simple enfin dans la mise en commun des comportements recueillis. L'observateur, lors de la rencontre d'évaluation, défile devant l'observé le film de la période, écoute les points de vues de ce dernier, pointe les comportements particuliers qu'il commente, établit avec l'observé ce qui est non satisfaisant et provoque avec son pair des approches nouvelles plus fonctionnelles. A ce niveau, la dynamique émotive entrant en ligne de compte, le processus pourrait, dans certains cas, devenir plus complexe. Ce serait quand même limité. Dans l'ensemble, c'est un processus discret, simple et d'application facile.

5- Leadership du superviseur

Si la supervision est un processus simple en soi, elle ne peut avoir sa pleine efficacité que si le superviseur est parfaitement à l'aise dans son rôle et possède un leadership positif. Bellon écrit à ce sujet: «Les leaders devraient être capables de démontrer leur capacité d'écoute active lors de rencontres, en clarifiant, complétant ou paraphrasant des énonciations qui peuvent avoir plusieurs sens ou qui peuvent manquer de clarté ou de spécificité. L'écoute active est une habileté qui peut s'acquérir et se raffiner. Lorsqu'elle est adéquatement utilisée, elle entraine une attitude positive chez la personne qui écoute avec soin. Cette approche génère une amélioration des relations interpersonnelles.»[40]

40 Bellon, J., op. cit., p. 19.

La relation de confiance, si importante dans ce mode d'évaluation, peut être facilement court-circuitée, si le supervisé détecte le manque de leadership ou le manque de compétence de son superviseur. L'enseignant qui accepte d'être mis à nu, fait certes un grand pas mais ce pas est fragile. Le superviseur a donc une tâche délicate. S'il veut être efficace, il doit être diplomate.

Enfin, le superviseur doit être rigoureux dans son intervention. Il doit observer, noter, écouter le point de vue de l'observé mais il ne doit pas s'arrêter à un simple échange. Bellon fait remarquer là-dessus qu'«il est essentiel pour l'observateur de décrire ce qui est observé plutôt que ce qu'il ressent.»[41] Puis à partir de ces observations objectives se met en branle le vrai processus formatif. Le superviseur donne son feedback de ce qu'il a observé. Certaines personnes et ce, de façon spontanée, reçoivent les messages, en font l'analyse avec leur superviseur, décodent les comportements insatisfaisants puis proposent elles-mêmes des modifications à apporter; puis il y a celles qui sont davantage passives. Elles écoutent la description et l'analyse des comportements que fait l'observateur, elles précisent et reconnaissent l'exactitude des données mais ne voient pas très clair dans leur cheminement. Dans de telles situations, le superviseur se doit, toujours avec diplomatie, de faire les suggestions et recommandations adéquates pour inciter ce type de personnes à initier, dans les cours suivants, des modifications d'attitudes perçues comme négatives pendant la rencontre d'évaluation. Tout ça repose sur un leadership fort.

---

41 Bellon, op. cit., p. 19.

SOUPLESSE DE LA METHODE DANS L'APPLICATION

1- Le rédacteur est un enseignant...

Il est facile de comprendre la dualité d'une telle situation. D'une part nous avons développé une approche qui permet à un superviseur d'encadrer et de soutenir une personne dans son travail d'enseignant alors que d'autre part le rédacteur est lui-même un enseignant; donc une personne qui doit être encadrée et soutenue.

Comme enseignant actif, nous avons donc élaboré notre modèle à partir de cette position, celle de l'observé. L'administrateur qui aurait développé le même thème, l'aurait fait pour sa part à partir de son statut de superviseur scolaire.

C'est donc dire, que tout au long de la recherche, il nous a fallu faire des transferts: de la chaise de l'observé à la chaise de l'observateur et vice versa. Cette situation n'a rien de négatif, au contraire, elle a l'avantage de forcer constamment l'intéressé à se placer dans les deux rôles pour faire la part des choses, pour évaluer ce que représente pour chaque partie une séance d'évaluation, pour comprendre plus intégralement la dimension humaine du processus.

2- Inversion des rôles dans la pratique

Nous avons voulu, tout au long de cette aventure, garder notre statut d'enseignant dans la supervision. Donc nous voulions vivre l'évaluation synergique comme enseignant. Il nous a fallu de ce fait établir un scénario plus complexe pour vivre cette expérimentation. Nous devions d'abord trouver un administrateur ou un pair qui accepterait de nous

superviser. Les administrateurs s'étant récusés, un ami s'est offert avec plaisir à le faire y trouvant là un défi à sa taille. Mais le problème n'est pas pour autant résolu car ce mode d'évaluation est inconnu dans son essence.

Notre tâche est donc, après avoir trouvé le volontaire, de lui donner quelques séances d'informations. Dans les circonstances, cette opération est facilitée par le fait que ce confrère de travail a déjà une formation comme administrateur et possède des dispositions marquées à cet effet. Il maîtrise vite et bien la philosophie du processus.

C'est avec une conscience professionnelle digne de mention qu'il s'acquitte de sa tâche. Lors de la première séance de supervision, il est davantage à l'écoute, essayant de bien comprendre le déroulement des étapes, suivant le plan que nous avons proposé. A la seconde séance, fort de ses acquis, il joue beaucoup plus activement son rôle y allant même de suggestions pertinentes pour rendre plus fonctionnelle l'opération.

Etant, à peu de chose près, tous les deux néophytes dans la matière, il s'est établi une relation d'aide entre les parties, relation d'aide qui devrait être toujours présente même chez des spécialistes, c'est l'essence même de la synergie.

3- Erreurs de novice

Si nous avons eu beaucoup de satisfaction à vivre cette expérience, nous n'en avons pas moins commis certaines erreurs «de débutants»! L'absence de modèles, nous l'avons mentionnée, n'a pas aidé; notre ambition de maximiser nos points d'observation allait contre les recomman-

dations des auteurs de cette approche. Notre inexpérience nous a quelque peu desservis.

Nous avions facilement huit à dix points de comportement à noter lors de la première expérience, de quoi rendre fou l'observateur... Il l'a fait remarquer dès le début de la rencontre d'évaluation: «Il y avait beaucoup trop de choses à noter j'ai dû en laisser tomber.» Même erreur à la seconde tentative, même si, ensemble, nous nous entendons pour restreindre les données, quatre ou cinq. L'observateur a touché tous les points mais n'a pu les traiter intégralement. Nous avons fait la preuve (un peu par l'absurde) qu'un ou deux comportements remplissent bien une période d'observation.

On pourrait signaler l'absence de moyens audio-visuels. Dans notre cas, nous avons vérifié le langage du professeur, son débit, lors de deux séances. Un simple magnétophone aurait été davantage révélateur que de simples commentaires, même pertinents de l'observateur. Un petit appareil n'aurait pas dérangé l'atmosphère de la classe et aurait projeté une image plus concrète de ce comportement particulier.

Même si Bellon ne le recommande expressément, il nous apparaît important que l'observateur et l'observé notent par écrit les recommandations issues d'une séance de supervision, pour inciter l'observé à travailler certains aspects de son comportement. La présence d'un écrit, facile à consulter, risque moins d'être oubliée qu'une simple remarque verbale. C'est une chose que nous avons omise, à l'exception de deux points, lors de la première séance: ce sont là quelques lacunes, plus évidentes, qui ont retenu notre attention. Il y a sûrement bien des aspects qui méritent amélioration. Comme dans bien des domaines on

peut déduire que «les erreurs diminuent avec l'usage».

4- Nombre restreint d'élèves

Le modèle de Bellon est non restrictif. Il s'applique à tous genres d'élèves, toutes matières, toutes dimensions de groupe. Il nous a semblé cependant que notre groupe-classe était un peu restreint, quatre élèves, donc moins révélateur en ce qui a trait à l'observation des comportements d'élèves. Un groupe de dix élèves et plus, nous semble plus intéressant à observer; plus grande diversification de comportements, de déplacements, d'interactions, de discipline, d'apprentissages; non pas que notre groupe n'ait pas présenté tous ces aspects, mais c'était un peu limité comme échantillon.

Par contre, le nombre d'élèves ne nuit que peu à l'observation des comportements physiques et verbaux de l'enseignant. Celui-ci révèle ses façons d'agir selon ce qu'il est et c'est ça que l'observateur note. Bien entendu un groupe de trente élèves par exemple modifiera sensiblement certains comportements physiques tels: les déplacements dans la classe, les explications individuelles, le contrôle en général, pour n'en nommer que quelques-uns.

Il nous faut admettre que le petit groupe avec lequel nous avons travaillé nous a facilité la tâche, même si nous avons commis l'erreur de trop charger notre agenda. Nous avons d'ailleurs déduit que l'opération aurait été quelque peu catastrophique si nous avions été en présence de trente élèves dans une classe-laboratoire par exemple!

5- Effet de la deuxième supervision

Il ne nous aura fallu que deux séances de supervision pour remarquer une modification des comportements chez l'enseignant et chez les étudiants. C'est donc dire qu'avec un minimum d'honnêteté, la supervision synergique force au changement.

Comme enseignant, malgré l'avalanche des points d'observation, nous avons pointé du doigt deux lacunes évidentes: des déplacements brusques, trop nombreux et un débit trop rapide. Deux comportements qui du point de vue de l'observateur étaient provocateurs d'une certaine agitation chez les élèves. Point de vue que nous partageons d'emblée.

Il fut donc naturel dans les jours suivants de travailler ces deux aspects. Il y a eu des oublis bien sûr mais le message avait porté. Après trois semaines nous avons sensiblement modifié ces aspects et les effets ont été probants au niveau de l'atmosphère du groupe.

La deuxième séance de supervision a démontré qu'il y avait encore des lacunes. L'observateur a noté que s'il y avait encore beaucoup de déplacements de la part du professeur, il y avait davantage de temps d'arrêt; même chose pour la rapidité du débit, il remarque que le débit est rapide au début puis redevient plus normal après quelques minutes. Les recommandations du début nous suivent donc et seront renforcées par les conclusions de la deuxième observation.

Les élèves ont eux aussi été marqués par la présence d'un observateur. Il nous a semblé que la présence d'un autre adulte dans la classe, même s'il ne fait qu'observer était porteur d'un message, possiblement celui d'un encadrement plus rigoureux des élèves et provoquait de

ce fait une prise de conscience des rôles individuels. Ce phénomène s'est davantage cristallisé par l'annonce de visites ultérieures. L'observateur a d'ailleurs remarqué lors de sa seconde visite que la classe était plus calme. Cette attitude n'a pas changé depuis.

SUPERVISION SYNERGIQUE ET RELATION D'AIDE

1- Analyse et recommandations

La supervision synergique proposée par Bellon ne peut être rentable que si elle est appliquée dans son intégralité. L'auteur insiste beaucoup sur les relations de collégialité qui doivent exister entre superviseur et supervisé, sur l'objectivité des données, sur la priorité accordée au supervisé dans sa liberté à être évalué, sur son choix des comportements qu'il veut bien retenir.

Un lecteur peu critique pourrait ne retenir que cette approche, frappé qu'il serait par le côté noblement humain du processus. Ce serait mal comprendre le message des auteurs, plus, ce serait rendre stérile toute l'opération.

La supervision synergique est un processus d'évaluation respectueux des êtres mais son but ultime, à travers ce respect, est d'améliorer le rendement des individus. Pour atteindre ce but, il est donc du devoir du superviseur de terminer sa rencontre d'évaluation en analysant et en provoquant une prise de conscience de ce qui a été vécu. A cette analyse, se grefferont les recommandations pertinentes que l'évaluateur proposera à l'évalué ou qui seront établies par les deux parties conjointement.

C'est donc à partir de l'analyse et des recommandations que la supervision synergique devient opérationnelle pour le supervisé. Bellon le paraphrase ainsi: «le feedback, lorsqu'il est objectif, est des plus crédible et établit une base solide pour initier des changements qui entraîneront un raffinement des performances de l'enseignant.»[42]

2- Planification de suivi et d'aide

Bellon termine le cycle des trois rencontres par l'analyse et les recommandations. On peut imaginer cependant que nombre d'enseignants auront besoin d'être soutenus dans les semaines suivant la séance de supervision. C'est pourquoi il sera nécessaire pour le superviseur de rester disponible d'une part pour aider l'enseignant à fixer ses objectifs suivant les recommandations issues de la rencontre et d'autre part pour assurer un suivi périodique si l'enseignant en manifeste le besoin.

Ces personnes qui ont un besoin d'encadrement plus rigoureux, pour évoluer seront à intervalles, pistées, encouragées, dirigées dans leur cheminement par leur superviseur.

Cet aspect du suivi nous apparaît intimement relié au processus global. Cependant comme les auteurs le font remarquer, ici comme ailleurs, le superviseur doit être sur ses gardes pour ne pas créer un syndrome de dépendance. L'enseignant doit être assez mature pour porter la responsabilité de son plan d'action. Le superviseur demeure à tout point de vue une aide.

---

42 Bellon, J.J., op. cit., p. 28.

3- Séquences de supervision

A la lueur de ce que nous avons vécu, nous pouvons déduire que pour être rentable la supervision synergique doit être répétée à plusieurs reprises avec le même enseignant. Lors de la première rencontre nous nous sommes surtout familiarisés avec l'approche synergique. Nous avons, bien sûr, fait l'analyse des données et accepté les recommandations inhérentes. C'est à la deuxième séance que nous avons pris davantage conscience des exigences de la supervision synergique.

Nous avons réalisé lors de cette rencontre que les recommandations n'avaient pas été suivies avec assez de rigueur pendant les trois semaines qui séparaient les deux séances. Ce fut un premier effet positif de la seconde rencontre: un renforcement de la prise de conscience. Nous avons en fait repris les mêmes points d'observation retenus lors de la première séance. Nous avons alors constaté qu'il y avait eu un certain changement mais qu'il y avait place pour mieux; donc nous avons convenu qu'il serait souhaitable de poursuivre dans le même sens. Cette seconde séance devenait un stimulant à continuer notre engagement.

Le superviseur fera remarquer spontanément lors de la dernière rencontre d'évaluation: «d'après moi, plusieurs rencontres seraient plus révélatrices de l'évolution d'une personne. On n'a eu que deux rencontres et on voit que les choses ont commencé à bouger.» C'était juste, et, on peut déduire que le processus ne peut qu'entrainer des renforcements au fur et à mesure qu'il est appliqué.

4- Vers un développpement intégral du personnel

Toute personne cherche naturellement à maximiser sa compétence et sa satisfaction au travail, avons-nous dit précédemment; Bellon paraphrase ainsi cette thèse: «Lorsque les enseignants sont perçus comme compétents par les autres enseignants, par les administrateurs et par les étudiants, ils tendent vers un degré plus élevé de satisfaction au travail».[43] Et, lorsque les administrateurs croient à ce principe ils devraient mettre tout oeuvre pour l'actualiser. Pourtant, nous l'avons mentionné, le système scolaire présent ne met, à peu de chose près, aucune emphase sur l'encadrement des enseignants. On prend pour acquis que le personnel a suffisamment de «professionnalisme» pour accomplir sa tâche consciencieusement... ce qui est juste en soi, mais ce professionnalisme devient fragile lorsqu'il n'a pas de supports. L'entropie a toujours prise dans un système qui ne se renouvelle pas!

Structurer un programme de supervision synergique est certes un défi de taille, et c'est sans doute un défi non moins grand que de convaincre les enseignants de la pertinence d'une telle supervision. Qui relèvera le défi?

La question demeure peut-être encore sans réponse mais il est certain qu'un groupe de personnes individuellement assisté dans sa démarche devient une force positive dans une école et ne peut être qu'auréolé de la plus grande satisfaction au travail.

---

43 Bellon, J., op. cit., page 98.

Conclusion

Cette analyse que nous avons faite repose en grande partie sur notre vécu de la supervision synergique. Nous avons fait ressortir certaines difficultés d'application de la théorie de Bellon et proposé des réaménagements qui la rendent plus facile d'application. Nous avons ensuite constaté dans notre expérimentation que le modèle peut s'appliquer à tout groupe et à quelque type d'élèves que ce soit. Il s'agit d'être souple et de demeurer dans l'esprit proposé par l'auteur. Enfin, nous nous sommes permis de faire quelques considérations sur l'importance de la supervision, sur l'importance d'en respecter les règles, sur l'importance de provoquer une amélioration du rendement et de la satisfaction, pour arriver à maintenir un milieu de travail sain et efficace.

CONCLUSION

Si la synergie est en soi la concentration des forces individuelles qui concourrent à renforcer une démarche collective vers l'actualisation optimale d'une organisation, la supervision synergique devient le moyen d'actualiser cette dynamique par la mise en place d'un processus évaluatif basé sur ce principe.

Toute organisation, l'éducation en est une, se doit d'être supervisée pour maintenir sa vitesse de croisière et élever son taux de rendement. La supervision à caractère synergique et telle que nous l'avons vécue nous semble l'approche la plus appropriée à cette fin. Elle est humanisante. Elle pourrait avoir une place privilégiée dans le monde actuel de l'éducation. Les enseignants sont plus âgés, les déplacements forcés ont été nombreux, les budgets sont limités, la motivation n'est pas toujours évidente. Les enseignants onb besoin d'aide, d'être assistés dans leur cheminement. Ils ne veulent pas être simplement jugés, cotés puis oubliés.

Le leadership du directeur est en cause. A-t-il perçu ce besoin d'assistance de son personnel? A-t-il la volonté de soutenir ses maîtres? Se sent-il capable de mettre en place un système pour améliorer le rendement, la motivation et la satisfaction à l'intérieur de son établissement?

Bellon propose une aide simple et efficace pour soutenir à la fois le directeur et ses enseignants dans cette démarche formative du personnel c'est la supervision synergique. Ce processus peut être mis en place en utilisant d'autres ressources que les directeurs eux-mêmes. Un confrère de travail peut très bien assurer une ou des séances de supervision puisque l'essence même de la supervision synergique repose sur l'idée d'une mise en commun d'une situation, planifiée conjointement, dans le but de mettre à jour des comportements qu'on veut améliorer tant chez l'enseignant que chez les élèves. Nous avons dû, c'était inévitable dans une aventure aussi nouvelle, composer avec des contraintes inéluctables. Comme un de nos objectifs majeurs était d'expérimenter la supervision synergique comme enseignant, il nous a fallu d'abord trouver un volontaire pour jouer le rôle de superviseur et lui donner une formation «ad hoc». Comme il était lui-même enseignant il nous fallait trouver des périodes libres au même moment pour nous préparer; ce fut impossible et nous avons dû faire cette préparation en dehors de l'horaire régulier. Autre difficulté, l'observation ne pouvait se faire qu'à une période où, dans l'horaire le professeur-superviseur n'avait pas de cours alors que l'enseignant supervisé avait un cours spécifique, en l'occurence mathématiques ou français. Autre difficulté, le groupe de six élèves n'était pas parfaitement représentatif de la dynamique d'une classe normale de trente élèves; de plus, ces élèves étaient marginaux (mésadaptés socio-affectifs). Mais malgré toutes ces contraintes nous avons pu vivre l'adaptabilité, parfois sous pression, de la supervision synergique.

Si au début nous avions quelques hésitations à nous lancer dans cette aventure parsemée d'inconnus, nous avons graduellement domestiqué la pensée de Bellon pour finalement boucler le processus et en vivre l'intégralité. Nous sommes demeuré le plus religieusement possible à l'intérieur des balises que propose l'auteur, soit: - Les rencontres préparatoires d'une vingtaine de minutes: elles nous ont permis de préciser les comportements physiques et verbaux du professeur et des élèves que nous voulions mettre à jour (notre inexpérience et notre curiosité nous ont poussés à y aller un peu trop copieusement). - Les observations de fait: elles ont duré la presque totalité de chacune des deux périodes observées, tout au long l'observateur notait sans relâche les comportements retenus. - Les rencontres d'évaluation: un peu plus longues soit près de trente minutes, elles ont donné lieu à un échange formateur et ont débouché sur des recommandations pertinentes. Notre connaissance du sujet et notre motivation à prouver l'efficacité de la méthode ont peut-être faussé à la hausse l'impact réel des séances de supervision que nous avons vécues mais nous demeurons convaincu que toute personne bien disposée à vivre la supervision synergique ne peut qu'en retirer des bienfaits.

Rappelons enfin, quoique limitée ici à des enseignants, que l'approche synergique appliquée à la supervision peut s'étendre à tous les personnels et dans quelque domaine que ce soit. Dès qu'il est question de gérer des ressources humaines, il faut toujours tenir compte que ces personnes ont besoin d'être soutenues et motivées pour donner le meilleur d'elles-mêmes, pour vivre la satisfaction d'être importantes, pour donner à une organisation sa pleine capacité de rendement.

ANNEXE I

Première séance de supervision:
l'échange superviseur-supervisé

Dans les pages qui suivent nous reproduisons l'échange verbal entre le superviseur et le supervisé au moment de la rencontre préparatoire et de la rencontre d'évaluation.

Le dialogue est enregistré sur bande magnétique ce qui nous permet de reproduire avec exactitude le contenu de ces rencontres.[44]

I- Rencontre préparatoire:

La rencontre se fait chez le superviseur le dimanche soir. Elle débute à 22h00 précise, telle que prévue. Dans cette rencontre, c'est le supervisé qui possède l'expertise ou du moins un début! Il a donc préparé le contenu de la rencontre qu'il a remis au superviseur. Ce contenu a été reproduit dans la partie précédante. C'est donc à partir de ce plan de travail que l'échange a débuté.

E- Voilà, je t'ai préparé tout le cheminement de l'intervention incluant les aspects de comportement que j'aimerais voir notés.

---

44 Note: Nous avons légèrement aménagé la conversation pour rendre le texte un peu plus littéraire mais sans en altérer le contenu.

S- As-tu envie que j'annote toutes ces feuilles? (il y en a 10).

E- Non bien sûr. Les pages 1 à 5 décrivent toutes les données connexes à ma leçon. Tu connais les élèves, leur motivation; je te situe sur l'endroit de la matière où nous sommes rendus.

S- Si je comprends bien ces pages ne sont pas reliées à l'observation proprement dite.

E- Indirectement oui. Elles ont leur importance pour t'assurer que je respecte ce que j'ai planifié sur le contenu de la matière, sur la méthodologie, sur la pédagogie en général, (reproduit en appendice I).

S- Bon ... il y a le 3e secondaire, l'enseignement... collectif ... Tu veux dire quoi ici?

E- Simplement que je fais participer les élèves à la résolution du problème. On fait tous le même problème ensemble, on apprend les mêmes choses en même temps; ce n'est pas l'enseignement individualisé comme tu le fais, toi!

S- Ça marche ... premier objectif vérifier si ... (il continue à voix basse) ... Au fond tu veux voir s'ils peuvent reconstituer un problème écrit?

E- Oui c'est ça, à partir des éléments sectoriels appris, ils concentrent ces éléments dans un seul ensemble, un problème écrit.

S- Programme: nouveau programme, bon ça je connais ... 2e objectif rendre l'élève capable de discriminer ..., ça ne ressemble pas au premier, non?

E- Non, pas tout à fait. Dans le premier cas je veux vérifier si les élèves connaissent des choses tandis que dans le deuxième objectif, je veux vérifier si les élèves peuvent cheminer rigoureusement pour arriver à cerner tout un problème.

S- C'est vrai, il y a une petite différence, ça ne devrait pas être trop difficile à observer... Méthodologie: Résoudre un problème écrit ... suivant les étapes ... Ah bon! tu vas appliquer les quatre étapes de résolution de problèmes.

E- Exactement et comme je l'ai mentionné, nous faisons au début un premier problème collectif, tous ensemble, puis les deux ou trois problèmes suivants se font seul en suivant le modèle. A ce moment je réponds aux questions spécifiques de chacun et si une même difficulté est soulevée par tous, j'arrête un instant le groupe pour le remettre sur la piste.

S- Stratégies pédagogiques ... tu veux dire?

E- Différentes approches pédagogiques, tu te souviens je t'avais montré au début de l'année le volume «models of teaching» dans lequel on suggérait un paquet de stratégies qu'on peut appliquer dans une classe: discussion de groupe, relaxation, enseignement par expérimentation, méthodes déductive et inductive etc.... C'est ça que je veux dire.

S- Bon, mais je ne comprends pas très bien ton «organisateur» préalable.

E- Il s'agit de partir avec ce que les élèves connaissent de quelque chose pour ensuite ramener ces connaissances dans un contexte plus nouveau.

S- L'organisateur préalable c'est comme si on reconstituait quelque chose dans un milieu connu de l'enfant pour l'appliquer ensuite dans un lieu inconnu. Un peu comme une reproduction parallèle, si je comprends bien.

E- Bien voilà c'est ça...

S- L enseignement non directif ... bon ça va. Méthode inductive... tu en as parlé ... à partir de données fragmentaires l'élève ... ça marche.
Thérapie de la réalité ... tu as l'intention de l'appliquer?

E- Pas nécessairement, si l'occasion s'en présente oui. J'aimerais que tu l'observes pour voir si je suis les étapes. Avec mon groupe on ne sait jamais.

S- D'accord ... Ça va en faire des choses à regarder! Surtout quand on pense qu'on n'est à peine qu'au milieu de ta planification.

E- C'en fait pas mal hein! J'ai comme l'impression que j'en ai mis un peu beaucoup. C'est possiblement une erreur... Ça fait partie de mon apprentissage et je crois que c'est bon à ce stade de ne rien changer si tu es d'accord.

S- Pour ça oui, je suis d'accord on va voir ce que ça donne.

E- Ça nous permettra dans l'autre séance d'observation de corriger des choses qui vont pas. Avec ce que tu as vécu de ton côté et moi du mien, nous préparerons ensemble le processus et sûrement qu'on sera plus précis et efficace!

S- Oui, ça me plairait de participer à l'élaboration d'un prochain plan, je pense que je pourrais mieux me situer après la première expérience. ... matériel utilisé ... rien de spécial, c'est le matériel habituel quoi!

E- Oui oui ce qui leur faut pour le cours ...

S- Les comportements dans l'action ... C'est pourquoi ton plan de classe?

E- Tu vas voir à l'instant. Bon, tu connais bien le local, tu y as enseigné.

S- Evidemment.

E- Alors le plan de classe c'est pour y inscrire mes allées et venues ainsi que celles des élèves pendant le temps d'observation. Tu peux également y inscrire les heures des déplacements.

S- Qu'est-ce que je fais avec les comportements dans le plan de la classe?

E- Si tu regardes les items suivants tu vois qu'ils peuvent être en partie illustrés sur le plan de la classe. Par exemple le deuxième item sur mes déplacements, tu peux me suivre avec une ligne, y ajoutant l'heure si tu en as le temps et reconstituer ce que j'ai arpenté pendant les 30 ou 40 min. d'observation.

S- Tes déplacements... tu veux dire que je fais des lignes pour te suivre, comme dans le modèle que tu m'as montré.

E- Oui, c'est ça.

S- Est-ce que je fais aussi celui des élèves?

E- Si tu crois en avoir le temps, tu peux toujours essayer, en fait il n'y aura que quatre élèves présents, ça devrait être facile sur ce point.

S- Pour ça oui, surtout que le travail se fait assis à leur table... Mais comment vais-je distinguer tes allées et venues de celles des élèves.

E- Pour moi, tu peux voyager avec une seule ligne tandis qu'avec les élèves tu peux utiliser le symbole du pointillé pour les allées et de la ligne continue parallèle pour le retour. Ça, c'est rien qu'une suggestion.

S- Pas de problème! ... page suivante ...
Comportement physique de l'enseignant: contact avec la classe ... explique un peu.

E- J'aimerais que tu observes si je réussis bien à intéresser tous les élèves, si je porte attention également à chacun, remarquer si je maintiens un lien avec chacun.

S- Je comprends... je fais ça comment?

E- Simplement en observant mon comportement et la réaction des élèves. Tu écris tes observations dans l'espace que j'ai laissée sur la feuille.

S- Ça va ... c'est pas clair clair, je verrai ça sur place ... Je fais la même chose avec le point suivant je suppose: efficacité des déplacements dans la classe.

E- Exactement. Ici, j'aimerais que tu portes une attention spéciale à ma façon de me déplacer, de bouger en classe. Il y a quelque chose d'important que je voudrais vérifier. Il me semble qu'il y a des lacunes sur ce point, j'aimerais voir ce que toi tu vois un peu comme à la place d'un élève.

S- Ici, tu veux que j'écrive mes impressions sur ta façon de te déplacer?

E- C'est un peu ça, j'aimerais que tu remarques comment je me déplace, à quel rythme; quel impact celapeut avoir sur la classe... puis à la rencontre d'évaluation tu me donnerzs un feedback de ce que tu as perçu de déficient sur ce point. Ça nous permettra sans doute de proposer des correctifs s'il y a lieu.

S- Je vais essayer de me débrouiller, ça me paraît clair comme contenu... ce qui me paraît moins évident, c'est comment je vais écrire mes commentaires tout en notant tes déplacements, ceux des élèves, les commentaires sur les élèves qui vont venir...

E- Je réalise de plus en plus que nous avons là de la matière pour au moint cinq à six bonnes séances d'observation! J'aimerais quand même continuer avec ce que j'ai planifié si tu n'es pas trop découragé. Ça nous permettra de faire la critique de nos erreurs à la fin, puis d'établir des recommandations sur ce qu'il faut faire et pas faire...

S- Pour moi ça ne me dérange pas, je suis d'accord pour aller jusqu'au bout ... j'ai hâte de voir ce que ça va donner. Comme tu dis c'est peut-être la meilleure façon de se corriger.

E- Au point où on est rendu je crois que c'est la meilleure solution!

S- Page neuf: reproduction du déroulement du problème. C'est quoi au juste?

E- Si tu as le temps, pendant qu'on va faire ensemble le problème, tu pourrais noter le cheminement de la classe dans la résolution de ce problème. Par exemple à 13H40 Eric répond à une première question du problème et moi je fais mon commentaire puis un autre élève continue de la même façon... Si tu es un peu serré dans le temps tu laisseras tomber cette observation; si tu le peux, écris quelque chose.

S- On verra, ça ne me paraît pas compliqué mais d'après tout le travail que j'ai à faire je ne vois pas très bien comment je pourrais y arriver.

E- Ne te sens surtout pas obligé, c'est une première expérience.

S- Ça marche ... comportement physique des élèves: application à participer à la solution... Tu veux dire qu'ici j'écris ce que je vois de la participation des élèves à l'élaboration du premier problème?

E- Oui, noter en résumé comment tu vois les élèves réagir dans un travail de groupe, s'ils attendent, par exemple, que ce soit moi qui fasse tout le travail ou s'ils s'impliquent pour trouver les solutions; qui s'implique, qui ne s'implique pas etc...

S- O.K., ça marche ... intensité du travail dans la résolution individuelle ... tu veux dire comment ils travaillent quand ils sont seuls?

E- Oui c'est ça. Observer si un élève fait un réel effort avant de demander de l'aide ou s'il dépend surtout de l'aide du professeur.

S- Ça va ... Comportement : intérêt à la matière ... c'est pas un peu comme l'application à participer à la solution?

E- Un peu; mais ici c'est plus général. Voir si les élèves sont intéressés à leur travail scolaire ou s'ils font autres choses à côté de leurs maths: dessiner, dormir ...

S- Je vois ... page onze: comportements verbaux des élèves ... moment précis où un élève parle sans permission, tu veux dire noter à quel moment un élève est intervenu sans raison.

E- Oui et peut-être même dans quel contexte du déroulement; si c'était pendant le collectif, pendant le travail personnel, pendant qu'un autre élève était questionné...

S- Oui ... respect des personnes questionnées ... c'est pas la même chose?

E- C'est assez près, sauf qu'ici j'aimerais que tu remarques surtout si des élèves ont tendance à répondre à la place d'une personne questionnée. Tu vois?

S- Oui. C'est précis... C'est fini? C'est pas le travail qui va manquer!

E- Non évidemment! mais tu fais ce que tu peux puis on verra ce que ça va donner!

S- C'est bien beau! C'est complet comme ça?

E- C'est tout!

La rencontre a duré 25 minutes. Elle aurait pu être plus courte si le superviseur avait eu une certaine expertise en la matière. Les nombreuses précisions ont allongé le temps normal qui aurait pu être d'une quinzaine de minutes.

II- Rencontre d'évaluation (post-évaluation)

La rencontre d'évaluation s'est tenue dans la soirée qui a suivi la leçon supervisée à la résidence du superviseur. Elle débute telle que prévue à 21H30. En voici le contenu.

S- C'est assez spécial comme situation! J'ai aimé ça «au bouttes». C'est une chose que j'aimerais faire comme métier, aller superviser de cette façon dans plusieurs écoles. C'est assez stressant au début puis quand c'est parti, ça disparait.

E- Je dois t'avouer que je n'étais pas tout à fait à l'aise au début, j'étais pas naturel, j'étais un peu nerveux puis ça s'est replacé après quelques minutes.

S- Laisse-moi te dire que tu avais beaucoup beaucoup beaucoup trop de choses à observer. C'était à peu près impossible de tout suivre ... le prof., les élèves, les déplacements, le physique, le verbal, le déroulement du problème. Il y en avait pour dix heures!

E- Ça été mon erreur! Ça ne fait rien ... Si tu veux on va revoir tout ça. Je te laisse aller. Dis-moi ce que tu as vu!

S- T'es un gars qui bouge beaucoup et qui parle plutôt vite. Ça c'est ce que j'ai remarqué globalement. Observer seulement ces deux points aurait été plus que suffisant! Bon si on prend le plan de la classe que tu m'avais préparé, regarde ce que ça donne.

(voir le plan reproduit avec le déplacement du professeur et des élèves en appendice I).

D'abord, tu n'avais que quatre élèves, ça rendait la tâche plus facile. En passant, leur comportement s'est pas mal amélioré, c'est encourageant ... Mais toi, tu bouges, tu te déplaces continuellement d'après moi, souvent sans raison.

E- Là-dessus tu as raison; je ne demeure pas longtemps en place ...

S- Pendant tes explications au tableau tu as avancé et reculé certainement une quarantaine de fois vers les élèves puis vers le tableau. J'ai été incapable de tout marqué.

Quand les élèves ont commencé à travailler seuls, tu te déplaçais constamment autour des élèves même quand ceux-ci ne demandaient pas ton aide. J'ai remarqué que parfois, au lieu de passer directement d'un élève à un autre, tu revenais derrière ta table de travail.

Si tu regardes les déplacements des élèves, ça n'a pas été compliqué il n'y a eu qu'Eric R. qui s'est levé à quatre reprises, sans raisons apparentes. Il est venu me voir, il est allé à la poubelle, il est allé à la porte, il est allé déranger Larry B. Les autres sont demeurés à leur place.

Donc c'est ça que j'ai essayé de reproduire. Si j'avais une suggestion à te faire avec le petit groupe que tu as, au lieu de faire tout le plan de la classe, j'espacerais, en gros plan les bureaux des élèves pour permettre une meilleure visualisation des déplacements. Ça serait beaucoup moins serré, ça serait plus précis!

Tu vois, c'est ça que ça donne, toutes ces lignes, ce sont tes déplacements. Il y en a beaucoup. Je dois t'avouer que c'était pas facile de te suivre et en même temps d'écrire mes observations sur une autre feuille.

E- Tu es vraiment un surhomme! Mais j'aurais jamais cru que je me déplaçais autant en 15 minutes. Il y a de quoi étourdir toute une classe ... et tu me dis que tu en as mis peut-être seulement la moitié. Ça va mériter attention.

S- Remarque, c'est ce que j'ai observé par les lignes.

E- C'est très éloquent ... Continue, ça me passionne!

S- Bon là je vais laisser le schéma de la classe pour te parler de ce que j'ai écrit puis je vais te verbaliser ce que je n'ai pas eu le temps d'écrire sur les comportements: les tiens et ceux des élèves. Ça va te donner une bonne idée de ce que j'ai remarqué.

Ton contact avec la classe. Pour moi c'est pas mal bien, mais pas égal. Regarde ce que j'ai écrit: «très bon contact avec Larry et Eric D. Rarement tu as essayé d'établir le contact avec Gilles et Eric R. pour ne pas dire jamais avec Eric R. Tu as demandé à Gilles quelque chose seulement au numéro C, après quatre à cinq minutes».

E- Ton observation est très juste pour Gilles. Je te dirai cependant qu'avec Eric R. c'est différent. Il ne peut réussir son année. Il demeure en classe quand même pour essayer de piger des choses qui l'aideront à reprendre sa troisième secondaire l'an prochain. Il est convenu qu'à ce stade de l'année, je ne peux pas m'arrêter pour lui expliquer ce qu'il ne comprend pas, surtout en maths, ce serait faire perdre du temps aux autres. Il a d'ailleurs accepté cette situation... ça ne l'aide pas toujours dans son comportement ...

S- Ah bon je comprends. Pour la balance, j'ai cru remarquer que tu embarques davantage avec les élèves qui s'impliquent spontanément. Tu vas peut-être pas chercher ceux qui prennent ou celui qui prend plus de temps à entrer dans l'échange.

E- Vois-tu, je n'avais pas remarqué ce comportement. C'est sans doute juste.

S- Bon l'autre point: efficacité des déplacements, discrétion, répartition de la personne ... c'est ce que je t'ai dit par rapport au plan de la classe. Regarde ce que j'ai écrit: «bouge beaucoup, beaucoup trop, dans la classe, devant la classe, au début du cours. Quand tu écris et expliques, tu avances, et recules beaucoup de 13H43 à 13H47. De 13H51 à 13H53 tu as recommencé à te promener continuellement, avançant et reculant puis derrière la table». En fait, tu bouges, tu bouges, c'est effrayant. A un point tel, je ne sais pas si tu l'as remarqué, mais à un moment donné, j'ai éclaté de rire, même par deux fois. T'es un vrai tourbillon.

E- Oui, j'ai noté à un moment que tu as carrément pouffé de rire... C'était donc ça?

S- C'est ça. J'ai trouvé drôle au point de ne pouvoir me retenir.

E- J'ai comme l'impression, tout compte fait que je bouge un peu beaucoup!

S- De toute beauté ... puis je crois que ça provoque ta classe à être plus agitée...

E- Observation très pertinente. C'est un peu ce que je décode; mais avec ce que tu me rapportes, ça devient plus évident.

S- Les caractéristiques de ton débit: vitesse et niveau de langage... Regarde ce que j'ai écrit: «débit très rapide, même trop rapide au début». Ton niveau de langage est, pour moi, très bon; les élèves comprennent bien. Tu utilises des exemples faciles ... c'est clair. Mais tu parles vite, vraiment vite; surtout quand tu as commencé. C'était comme une partie de hockey ... et vlan c'est parti!

Tu parles beaucoup et vite c'est comme si tu voulais t'assurer qu'en faisant ça les élèves ne pourraient pas avoir la chance de se dissiper ou de parler quand ce n'est pas le temps ... c'est ce que j'ai cru percevoir!

E- Pas bête ton observation. C'est sans doute un mécanisme de défense que j'ai développé inconsciemment pour pallier les risques d'indiscipline ... continue c'est intéressant.

S- Bon, l'autre point sur le synchronisme des interventions, attendre le silence etc... Je n'ai pas eu le temps de prendre de notes. Je me souviens cependant que tu as fait une intervention sur Eric R. qui dérangeait à un certain moment, selon le plan de Glasser. Ça été excellent. Tu as suivi les étapes et j'ai remarqué que par la suite il est demeuré plus calme.

E- J'ai été, moi aussi, surpris qu'il réagisse aussi positivement à mon intervention peut-être ta présence a-t-elle joué un rôle?

S- Peut-être! Bon, la page suivante; la reproduction du déroulement du problème, je n'ai pas eu le temps. Impossible avec toutes les autres notes que je prenais à côté. D'après moi ce seul point serait suffisant pour une séance de supervision.

E- SÛrement, au fur et à mesure qu'on avance, je m'aperçois que tu as plus que raison; c'était impossible de tout faire. Je dois dire que jusqu'ici tu t'es drôlement bien tiré d'affaires.

S- Du côté des élèves, dans les comportements physiques; au premier point sur la participation des élèves j'ai écrit: «Larry et Eric D. participent beaucoup, Gilles a embarqué vers la fin». C'est un peu ce que je t'ai dit au début, tu n'es pas allé chercher Gilles, c'est peut-être pour ça.

E- Sans doute. Je me suis laissé prendre par les deux plus actifs et plus rapides qui ont forcé mon attention. C'est un point intéressant.

S- Mais l'implication était bonne. Pour ce qui est de l'intensité du travail individuel, j'ai écrit: «intensité de Larry et Eric D. semble réelle par leurs continuelles interventions. J'ai remarqué que Gilles accrochait moins bien, qu'il ne voulait pas faire l'effort, qu'il cherchait toujours ton aide pour faire son problème par petit bout, vérifiant à chaque instant s'il était correct. Eric R. lui, s'est mis à dessiner, il ne semblait pas comprendre grand chose.

E- Très juste. Comme je t'ai dit, je dois laisser Eric R. à lui-même. Quant à Gilles j'ai beaucoup de difficultés à lui apprendre à cheminer seul, à avoir confiance en lui-même. Ce problème est fortement lié à sa longue carrière en adaptation.

S- Je sais. Je l'ai eu pendant un an. C'était le même problème ... Au niveau des comportements, bien, on en a parlé, j'ai noté: «Eric R. semble complètement perdu, dérange Larry». C'est pas nouveau pour lui, mais les autres étaient plutôt intéressés d'après ce que j'ai vu. Même Gilles qui avait de la difficulté, a travaillé toute la période.

E- C'est vrai que même à la deuxième période de l'après-midi leur rendement était soutenu.

S- Dans les comportements verbaux, il y a quelque chose qui ressort de bien particulier, c'est la rivalité très nette entre Eric D. et Larry. L'un et l'autre cherche constamment à démontrer sa supériorité individuelle. J'ai remarqué cette tendance dans les deux points d'observation que tu m'avais donnés. Le moment précis où un élève parle sans intervention planifiée. A ça, j'ai écrit: «Eric D. et Larry interviennent souvent, presque toujours sans que tu aies à leur poser des questions lors d'explications.» Ils prennent les devants. Ils ont tous les deux une image à projeter.

E- C'est effectivement très fort chez eux; et tu me le ramènes avec force. C'est donc très évident.

S- Pour être évident, ça c'est certain. Ça revient d'ailleurs après dans l'autre point: le respect des personnes questionnées. Regarde ce que j'ai noté: «Larry ne respecte pas quand Eric D. parle et vice versa (compétition). Eric R. a de la difficulté à respecter les autres, surtout quand tu as questionné Gilles.

La compétition se fait sur deux plans: les deux meilleurs ensemble et les deux moins bons ensemble. Faut aussi dire que Eric R. a souvent l'idée de distraire le groupe.

E- Sûrement. Mais c'est intéressant ce que tu as noté sur ce décloisonnement des compétitions. Je vais certainement y jeter un coup d'oeil.

S- En gros, c'est ce que j'ai observé excuse-moi d'avoir insisté sur ton mouvement perpétuel mais c'était un vrai «show».

E- Bien au contraire je considère ces observations importantes pour moi. Maintenant si je te demandais quel est l'impact de mes va-et-vient sur la classe, qu'est-ce que tu me dirais?

S- Je te dirais qu'il est certain que ça tient la classe éveillée, que ça crée de l'action, ça maintient l'intérêt mais aussi trop bouger, et dans ton cas je calcule que tu te déplaces un peu trop, ça risque de créer une certaine instabilité dans le groupe, surtout avec des M.S.A. qui sont naturellement très instables. Je pense qu'il faudrait ralentir un peu. Remarque c'est mon point de vue.

E- Sois certain que j'en tiendrai compte et que je vais tenter certaines expériences dans ce sens. C'est la même chose d'ailleurs pour la rapidité de mon débit, l'impact doit aussi être le même.

S- Je n'en serais pas surpris. Je pense que si tu ralentissais un peu ça aiderait à calmer la classe. Egalement si tu faisais régulièrement des pauses, parfois longues, ça forcerait les élèves à garder silence ou à attendre leur tour pour parler.

E- Excellente observation. Tu es déjà un pro.

S- En tous les cas c'est mon point de vue, puis je pense que tu le partages bien d'après ce que tu dis.

E- Formidable. Mille fois merci.

La réunion aura duré 30 minutes. Ce qui n'est pas si mal compte tenu de la quantité de points observés et de notre manque d'expertise. Il faut dire de plus que le superviseur était très rigoureux dans le déroulement du processus, passant rapidement d'un point à un autre, dès qu'un sujet était couvert. Cette attitude était non moins rigoureusement partagée par le supervisé.

APPENDICE I

Rencontre préparatoire

Document remis au superviseur pour le situer sur les intentions d'observation de l'enseignant.

I- Paramètres généraux

- Classe supervisée: 3e secondaire
- Type d'enseignement: collectif
- Clientèle: M.S.A. (mésadaptés socio-affectifs)
- Niveau de motivation: de très faible à fort
- Matière enseignée: Résolution de problèmes sur les aires et les volumes des prismes droits et des corps ronds.

1er objectif:

Vérifier si l'élève possède bien les composantes, peut décoder les éléments de difficultés, les calculer, les regrouper pour finaliser un problème.

Programme:

Nouveau programme de 3e secondaire - Maths 314. 5ième partie du chapitre «Les figures dans l'espace».

2e objectif:

Rendre l'élève capable de discriminer toutes les composantes d'une problématique; l'habituer à la rigueur intellectuelle.

Méthodologie:

Résoudre un problème écrit en suivant les étapes de résolution de problèmes et en y reliant les stratégies inhérentes.

Résolution d'un problème écrit

Etapes	Stratégies
1- Comprendre le problème	1- Lire le problème
	2- Le reformuler
	3- Tracer une figure
	4- Définition des termes
	5- Identifier l'inconnu
	6- Ce que je cherche.
2- Elaborer un plan	1- Distinguer les parties du problème
	2- Choisir les opérations
	3- Vérifier si on a toutes les données essentielles
	4- Chercher une relation entre l'inconnu et les données
	5- Rafraîchir des connaissances
	6- Emettre des hypothèses.
3- Exécuter le plan	1- Effectuer les opérations dans le même ordre qu'en élaboration(2).
	2- Ecrire les formules
	3- Simplifier
	4- Revoir les données du plan
	5- Vérifier les hypothèses.
4- Analyser la situation	Estimer les calculs. (cette partie ne sera pas obligatoire.

Le premier problème sera fait pour toute la classe, avec l'aide de celle-ci. Pa. 405 #1.

Stratégies pédagogiques:

- L'organisateur préalable: partir du connu de l'élève pour arriver à une nouvelle connaissance.
- Enseignement non directif: fait appel à la participation des élèves.
- Méthode inductive: à partir de données fragmentaires l'élève structure son problème global.

Thérapie de la réalité: versus les problèmes de comportement (s'il y en a)

- Mettre à jour le comportement déviant.
- Demander à l'élève ses intentions.
- Forcer l'élève à émettre un jugement de valeur sur sa dynamique.
- Lui demander ce qu'il a l'intention de faire pour corriger la situation.
- S'il n'y a pas de conformité au plan, intervention dans le corridor.

Matériel utilisé: Objets habituels pour un cours de maths: livre, cahier ou feuilles, crayons, règles, effaces, ensemble de géométrie.

II- Observation de la classe

Notes manuscrites du superviseur; verbalisées dans l'annexe.

Observation demandée par l'enseignant (E): contact avec la classe pendant l'explication du premier problème au tableau.

Observation notée par le superviseur (S): tu as eu très bon contact avec Larry et Eric D. Rarement a essayé d'établir contact avec Gilles, peut-être jamais avec Eric R. A demandé à Gilles «qu'est-ce qu'on fait» seulement au numéro C.

E- Efficacité des déplacements dans la classe v.g. discrétion, répartition de la personne.

S- Bouge beaucoup dans et devant la classe au début du cours. Quand tu écris et expliques, avances et recules beaucoup de 13H43 à 13H47. De 13H51 à 13H53 tu as recommencé à te promener continuellement d'avant-arrière et derrière ta table.

E- Comportements verbaux de l'enseignant
Caractéristique du débit: vitesse et niveau de langage.

S- Débit très rapide au début.

E- Synchronisme des interventions (attendre le silence, l'attention, position face à la classe).

S- Nil (n'a pas eu le temps).

E- Reproduction (possible) du déroulement et de l'élaboration du premier problème avec l'heure des interventions.

Nom de l'élève	Problème	Explication de l'étudiant	Commentaires du professeur

S- Nil (n'a pas eu le temps).

E- Comportements physiques des élèves.
Application à participer à la solution du premier problème (toute la classe).

S- Larry et Eric D. participe beaucoup. Gilles a embarqué vers la fin.

E- Intensité du travail dans la résolution individuelle des problèmes écrits suivants.

S- L'intensité de Larry et Eric D. semble réelle par l'appel fréquent au professeur pour vérification.

E- Comportement: intérêt ou désintéressement à la matière.

S- Eric R. semble complètement perdu. Dérange Larry à 14H05. Ne fait aucun effort pour débuter. Les autres produisent.

E- Comportements verbaux des élèves.

Moment précis où un élève parle sans intervention planifiée.

S- Eric D. et Larry interviennent souvent, presque toujours sans que tu aies à leur poser des questions lors des explications.

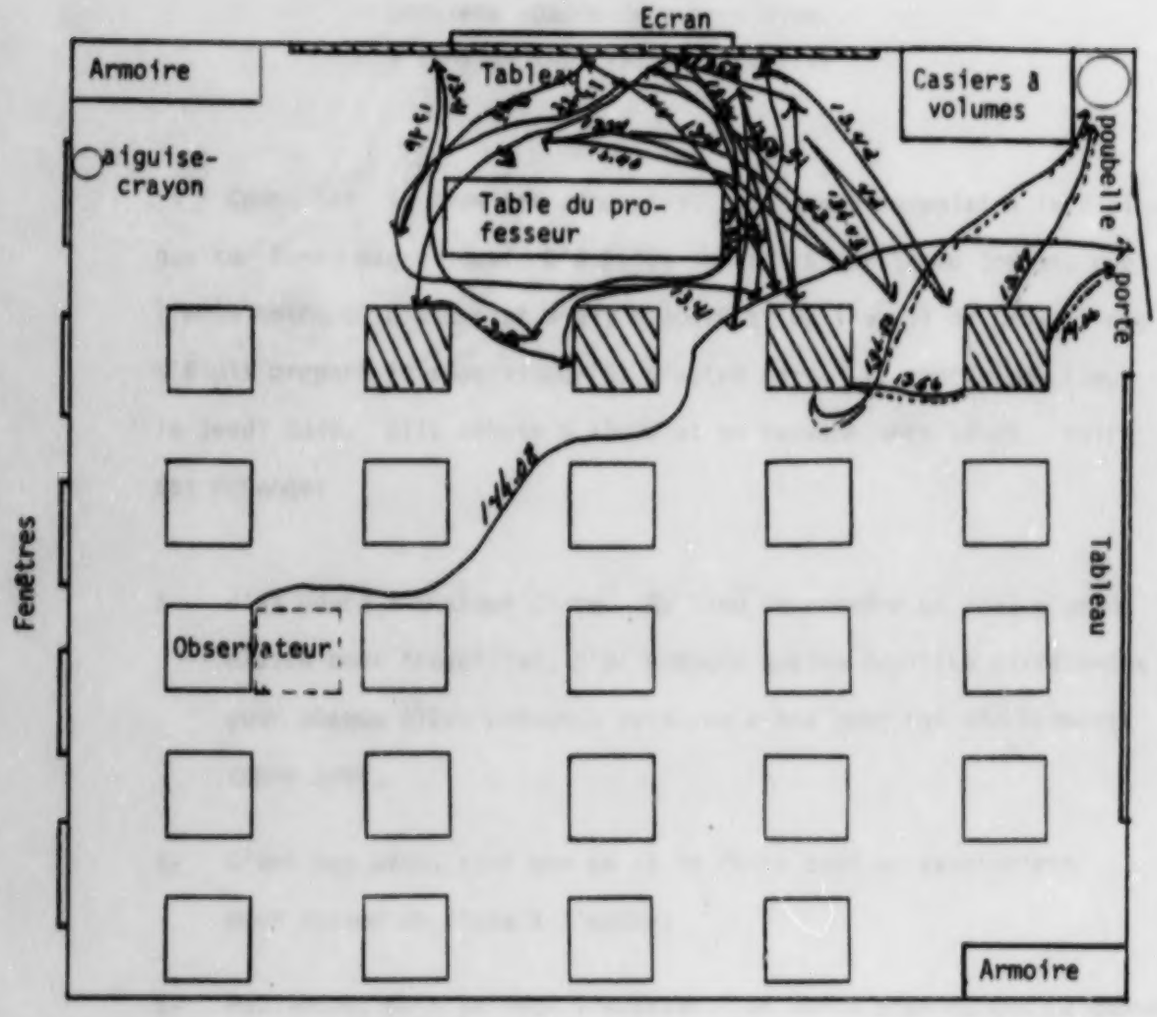
E- Respect des personnes questionnées.

S- Larry ne respecte pas quand Eric parle à partir de 12H45 et vice versa (compétition). Eric R. quand il répond a de la difficulté à respecter les autres surtout quand tu as questionné Gilles à 14H03.

FIN

PREMIERE OBSERVATION

Plan de la classe



= sièges occupés

Déplacements du prof.

Déplacements des élèves

h = heure au moment d'un déplacement

Observation des déplacements de l'enseignant et des élèves, entre 13H30 et 14H15. Cours de maths; un premier problème collectif 15 min. environ, suivi d'un travail individuel.

ANNEXE II

Deuxième séance de supervision: l'échange superviseur-supervisé

Comme dans la première rencontre, nous avons enregistré le dialogue sur bande magnétique. L'échange se fait à partir du contenu que l'enseignant(E) d'une part avait préparé et de l'outil de travail que s'était préparé le superviseur(S) d'autre part. La rencontre a lieu le jeudi soir. Elle débute à 19H00 et se termine vers 19H25. Voici cet échange:

S- J'ai pensé à quelque chose. Au lieu de prendre un seul plan de classe pour travailler, j'ai préparé quatre feuilles différentes pour chaque élève présent, puis une autre pour tes déplacements comme prof.

E- C'est pas bête, sauf que ça va te faire tout un va-et-vient pour passer de l'une à l'autre!

S- Peut-être, mais je veux l'essayer. On verra bien ce que ça donne.

E- O.K. c'est ton affaire. Ici, je t'ai préparé les grandes lignes du déroulement de la leçon. C'est un cours de français qui se situe vers la fin du programme de la troisième étape, donc qui implique des éléments de révision. C'est un peu pour ça qu'on a trois aspects à couvrir pendant la leçon. On commence à revoir différentes notions apprises pendant la session.

S- Passe donc que je regarde. Tu fais quinze minutes de correction pour débuter.

E- Au maximum ... si c'est pas terminé, je passerai directement à leur exposé.

S- C'est une improvisation?

E- Exact. Je prends d'abord 5 minutes pour rappeler les règles du discours, même si c'est pas un vrai discours, puis après ça, je leur donne un papier sur lequel il y a un thème qu'ils vont développer pendant deux minutes.

S- C'est le même pour chacun?

E- Non, chaque thème est différent. Quand l'élève reçoit son papier, il regarde puis prend une minute pour rassembler ses idées. Ensuite, il commence.

S- Veux-tu que je note des choses sur leur exposé.

E- Oui. En même temps, j'aimerais que tu fasses tes remarques sur le comportement de ceux qui écoutent.

S- Je vais me servir des feuilles individuelles que j'ai préparé pour chacun ... Ensuite, tu fais quoi?

E- Pendant le reste de la période, nous lirons un texte: «des américaines dans l'espace».

S- Dans «texte et contextes»?

E- Oui, ce que tu connais. Je t'ai fait photocopier les textes et les questions; ainsi tu pourras suivre la lecture. Ici, j'aimerais que tu notes les principales fautes de prononciation de chacun, sur la feuille que j'ai préparée à cet effet.

S- Je ne garantis pas que je vais tout noter. Ça en fait pas mal, hein?

E- Si tu le peux! Juste quelques-unes pour me situer; en même temps je veux expérimenter cet aspect de l'observation.

S- Tu veux pas que je chôme, encore une fois!

E- J'aime bien te voir travailler...!

S- Très drôle ... Tes solutions de rechange; c'est quoi ici?

E- Simplement ceci, advenant que les élèves soient trop énervés pour faire un exposé, on passerait directement au savoir lire. On ne sait jamais ... Ta présence pourrait provoquer ce genre de réaction. Je serais cependant surpris; ils sont quand même plutôt stables.

S- En deuxième page, tu as tes objectifs. Tu en as trois, un pour chaque étape du cours je suppose?

E- Tout à fait juste.

S- Premier objectif, vérifier si l'élève ... principaux temps des verbes ... ça marche. Deuxième objectif: amener l'élève à s'exprimer ... c'est beau. Troisième objectif: lire un texte ... voix forte ... bon, ça c'est clair.
Ensuite tu as la méthodologie. Est-ce uniquement de l'enseignement collectif?

E- Globalement oui; je vais être à l'occasion plus individualisé dans l'approche, ceci au chapitre de l'exposé oral où chacun doit se produire indépendamment des autres.

S- Tu mentionnes les quatre étapes: mise en situation, pratique, objectivation, acquisition de connaissances. C'est pour ton savoir lire je suppose?

E- Surtout; mais ce scénario me servira tout autant pour les deux autres exercices, partiellement du moins. Pour les verbes en «er» qu'ils avaient à finir en devoir, ce sera l'objectivation et l'acquisition de connaissances. J'insisterai davantage sur la mise en situation et la pratique pour leur exposé. Je doute qu'ils soient disposés à faire l'objectivation après le stress qu'ils auront vécu à s'exécuter devant leurs copains.

S- Tes stratégies pédagogiques ... C'est comme la première fois qu'on s'est vu ... enseignement directif et non-directif ... approche inductive pour l'interview ... Quel interview?

E- Le texte sur les astronautes. En fait ce sont des courts textes à partir desquels nous inventerons des questions d'entrevue.

S- Ah bon, c'est plus clair.

E- En général je ne serai pas directif si ce n'est au moment du petit discours. Ils devront se soumettre aux règles que j'ai préparées.

S- Il n'y a pas de problèmes ... ton matériel ... rien de particulier. - Bon! Il y a les comportements. Je t'ai proposé qu'on reprenne les mêmes items que lors de la première séance, trouves-tu que ça a du bon sens.

E- Comme je t'ai dit au début, ça me sourit; je veux vraiment comparer tes premières observations avec ce que tu vas noter et voir ce qui s'est passé dans mon fonctionnement.

S- Donc on reprend l'observation sur les comportements physiques, tes déplacements ...

E- Seulement les déplacements devront suffire ...

S- Puis les comportements verbaux ... on avait pointé la vitesse, le niveau de langage, l'adaptation à la clientèle ...

E- Surtout la vitesse du débit. C'est surtout ça qui m'intéresse. C'est là que se situe mon problème. Pour le reste tu noteras des choses si tu en as le temps.

S- Je me suis préparé je te l'ai montré au début, une feuille particulière pour inscrire tes déplacements. Comme ça on risquera pas d'avoir d'autres personnes dans le décor. Pour ton débit, je vais écrire sur une feuille que j'ai titrée ici ... regarde ... comportements verbaux du professeur.

E- T'es un vrai pro!

S- J'ai pris de l'avance puisqu'on procède comme lors de la première rencontre.

E- C'est excellent. Ça va te faire pas mal de chose à faire. Je crois que j'en ai mis encore trop.

S- Ça ne fait rien c'est comme ça qu'on va apprendre. Bon, pour les élèves on reprend les mêmes items?

E- Avec les feuilles que tu as préparées ça va être plus facile et plus précis. J'aimerais bien qu'on reprenne l'observation des déplacements des élèves mais en même temps sur l'espace que tu as laissé sur le côté de chaque feuille si tu pouvais noter comment, sommairement, chaque élève se comporte verbalement et physiquement pendant son exposé cela pourrait m'aider lors d'un retour sur cette épreuve.

S- C'est certainement faisable. D'ailleurs à ce moment il n'y aura pratiquement rien d'autre à observer. Ce qui revient à dire que sur la même feuille, apparaîtront les déplacements et les observations sur l'exposé.

E- Ça me semble bien. Tes notes sur les fautes de lecture, elles, seront prises comme tu as dit sur une feuille à part.

S- C'est ça ... ah oui! veux-tu que j'inscrive l'heure pour chaque déplacement?

E- Oui en gros, quand c'est possible, ou que tu places un symbole quelconque. Tu fais comme tu veux.

S- Bon. Pour moi ça me semble complet je suis prêt.

E- C'est complet pour moi aussi. Les choses sont déjà plus claires que la première fois, tu trouves pas?

S- Pour moi c'est pas mal plus évident.

E- Je te remercie pour l'instant. On se revoit demain!

S- Je serai là.

La réunion a duré moins de vingt minutes. Il n'y a eu que très peu d'explications à donner sur la mécanique du processus. La rencontre a consisté, comme cela doit être habituellement le cas avec une personne bien rodée, à préciser la pensée de chacun des intervenants, à s'assurer que les paramètres de l'observation sont précis. Nous avons surtout travaillé dans le sens de ces deux données.

II- Rencontre d'évaluation (post-évaluation)

La rencontre se tient, comme la rencontre préparatoire au logis du superviseur le soir même de l'observation. Elle débute à 19H00. Pendant cette rencontre le superviseur se sent beaucoup plus sûr de lui que lors des autres entrevues. Il parle la majorité du temps. Il a noté beaucoup de choses et davantage dans les détails. Voici cet entrevue:

S- On y va!

E- Je suis prêt.

S- Si je reprends depuis le début, tu m'as demandé d'observer tes déplacements,tes comportements verbaux, ton débit en particulier...

E- C'est juste.

S- Au début du cours, au tout début, j'ai noté tes déplacements en les numérotant. Tu vois ici sur la feuille 1 à 33. Ça, ça c'est passé en huit minutes ... non en treize minutes. Tu commences à 12H45.

E- J'aime mieux ça!

S- De 12 à 33 je ne les ai pas dessinés c'était toujours d'avant en arrière entre 12H50 et 12H58.

E- C'est plutôt surprenant! Je croyais que je me déplaçais beaucoup moins ... ça ne semble pas tellement le cas!

S- Regarde ce n'étais pas difficile à noter tu te déplaçais toujours dans le même axe; du tableau vers tes quatre élèves et vice versa, toujours, toujours ... Au début, les deux premières minutes c'était raisonnable, même jusqu'à cinq minutes tu ne te déplaçais pas trop ... t'avais fait seulement onze déplacements ... Je sais pas ce qui s'est passé ... mais à un moment donné tu as commencé à avancer, à reculer, à avancer ...

E- Mon réchauffement était fait; j'étais prêt à attaquer!

S- ... De 12 à 33, là ça roulait en ... Entre autre c'est lorsque tu as fait la correction des conjugaisons des verbes ...

E- Oui je me souviens ...

S- Puis j'ai remarqué que quand tu expliquais à Eric R. tu te servais du tableau. Pour les autres tu expliquais sans te servir du tableau... Je sais pas pourquoi.

E- Bon je dois te dire que Eric R. est plus faible que les autres et cela lui aide de visualiser ce que j'explique; tandis que les autres peuvent saisir sans qu'on leur écrive tout au tableau.

S- Je comprends ... Au début de la correction des verbes, côté débit ... très rapide ... le débit était très rapide puis ensuite c'est devenu plus lent pour devenir normal je calcule, enfin d'après ce que je pense!

E- Ah bon il y a des moments où ça porte fruit!

S- (rire) Ça va ... je continue les comportements verbaux ... de temps à autre tu accélérais. Tu semblais avoir de la difficulté à garder un débit régulier. J'avais l'impression que tu ne ... voulais pas que les élèves prennent de l'avance sur toi. Ça été clair. Ça été net!

E- Je vois.

S- Après ... l'exposé ... des élèves ton débit a été très rapide ... Lors de la lecture tu t'es assis ... ton débit est devenu beaucoup plus lent. C'est comme si cela avait tombé.

E- Tu m'as dit qu'au moment du discours des élèves, j'ai été rapide...

S- Oui, en fait tout de suite après. Tu as donné des explications ... une vraie fusée! puis bang! tu t'es arrêté.

E- Ça c'est très précis comme observation. Au fond tu notes que plus je me déplace plus le débit accélère ... alors que quand je m'arrête, que je m'asseois par exemple, cela influence directement la vitesse d'élocution. Je ralentis ... comme naturellement.

S- Bien c'est l'impression que j'ai eue, quand tu t'es assis t'es revenu avec un débit très lent ... Les élèves se sont comme calmés ... Ça a décompressé. O.K.!

En général, pour les caractéristiques du débit, j'aime pas ça, dire en général, mais c'est une chose que j'ai observée en gros ... Quand tu donnes ... surtout au début dans la correction, même après l'exposé, tu sais quand ton débit est devenu très rapide ... tu

donnes des explications, tu poses une question tout de suite après ... il n'y a pas de pause.

E- Oui, je vois ... En fait je fais moi-même de l'interférence dans le groupe si on peut dire.

S- Oui peut-être... Ton niveau de langage bien adapté à la clientèle c'est une autre chose que j'ai notée. Même si tu parlais des verbes au subjonctif, ce qui est assez difficile ... comme les verbes en «yer» par exemple, c'était adapté ... ton niveau de langage était tout à fait adapté. Il y avait un échange qui se faisait des deux côtés. Les élèves te comprenaient et tu les comprenais.

E- Je crois que sur ce point ça va assez bien en général.

S- Si je reviens aux déplacements, tu t'es assis ... tu n'as pas été longtemps assis, tu t'es assis après la correction des verbes, c'était la première fois, c'était de 12H58 à 12H59....

E- Ah oui!

S- Une minute ... tu t'es assis puis tu t'es relevé ... Regarde mon schéma; si tu suis les chiffres que j'ai placés, c'est révélateur ... t'es resté de 12H59 à 13H04 près de ta table sans presque pas bouger ... tu donnais des explications sur ...

E- Sur les règles du discours ...

S- Oui c'est ça, sur les règles du discours. Tu ne bougeais presque pas ... tu vois ... Puis tu t'es assis. Regarde comment je l'ai illustré (voir le schéma «déplacement du professeur», dans l'appendice). De là t'es parti puis t'es venu t'asseoir ici (à l'arrière pour écouter les exposés) ça, ça a duré de 13H08 à 13H18. Donc ici tu as passé dix minutes assis pour écouter les exposés; ensuite tu t'es relevé puis t'es allé t'asseoir ... ça correspond à ma quarantième ligne. A partir de là, t'es resté assis le restant du cours. Ça va?

E- C'est un portrait qui m'apparaît plus que fidèle. Pendant que tu parlais je me revoyais évoluer devant la classe ... c'est vrai que je me déplace beaucoup ...
Est-ce qu'ici tu serais à même de faire un comparatif avec la première supervision?

S- Si je donne un comparatif ... suivant le premier cours où je t'ai observé, O.K., tu t'es beaucoup moins déplacé ... Si je regarde l'ensemble, au début tu avançais et reculais de façon rapide. J'avais l'impression que tu voulais à tout prix faire entrer la matière chez les élèves.

E- Disons que c'est habituellement de cette façon que je procède, tu sais ce n'est pas nouveau cette activité; j'ai toujours été très très mobile mais en même temps à la lueur du portrait que tu me fais, je m'aperçois qu'il y a un côté négatif. C'est cet aspect que j'essaie de cerner pour arriver à un bon équilibre, avec ces élèves-ci en particulier. Avec des élèves de cinquième secondaire je vais faire la même chose mais avec beaucoup plus de calme et à des moments précis.

S- Sauf que pour moi c'est peut-être dans la façon d'avancer. Tu t'avances puis hop! Tout de suite tu veux avoir une réponse. Le feeling en dedans de moi ... ce que je percevais, c'était: «donne-moi une réponse tout de suite ... que je contrôle voir si c'est bien compris, si j'ai bien passé ma matière.»

E- C'est bon, tu vois juste.

S- Les comportements des élèves ... bien, dans les déplacements, il y a eu Eric D. qui s'est levé une fois pour aller à la poubelle les autres ne se sont pas déplacés. Non, Larry B. est aussi allé te voir je ne sais pourquoi ... Si tu lis les feuilles que j'ai annotées tu verras les remarques, les observations ... regarde, Eric D. s'appuie sur le tableau, les bras bougent beaucoup...

E- Oui ça, j'ai tout noté ça pendant que je les écoutais, ça faisait partie de mon scénario.

S- Larry B. négocie beaucoup avec le prof...

E- Il est incroyable ...

S- Avant de commencer. Il s'est assis alors qu'il devait demeurer debout. Il ne savait pas quoi dire ... a commencé son exposé à 13H15 alors qu'il aurait dû débuter à 13H13 ... Il a perdu deux minutes juste à négocier ...

E- D'ailleurs quand il a décidé de commencer il avait épuis son temps ...

S- C'est ça.

E- C'est extraordinaire de voir comme le souci de son image l'a rendu subitement incapable de structurer une phrase lui qui habituellement s'exprime bien hors des structures ...

S- Eric R. ça faisait longtemps que je ne l'avais pas vu faire un cours comme ça ...

E- C'est comme ça qu'il fonctionne depuis un bout de temps ...

S- Ça n'a presque pas de sens ... je peux dire qu'il ne s'est levé que lorsque tu lui as demandé puis il est allé se rasseoir, point.

E- D'ailleurs c'est probablement lui qui a le mieux parlé.

S- Oui ... Il bouge d'une jambe à l'autre, balance les bras un peu le long du corps ... mais c'est celui qui avait la meilleure posture ... Gilles c'est comme d'habitude. Il organise mal sa pensée et est vite à court d'idées. Parle peu fort.

E- C'est un problème ... mais avoir intervenu ça n'aurait servi à rien ... Avec le temps, peut-être va-t-il arriver à être plus sûr de lui.

S- Oui je le connais ... bon, j'ai fait pas mal le tour ...

E- Il y avait la lecture mais je n'ai pas eu beaucoup de temps. Comme j'ai vu que tu restais, j'ai voulu en faire un peu pour avoir tes observations.

Disons qu'ici je n'ai pas complété tout le cycle du discours; il aurait fallu que je fasse l'objectivation de cet exercice. J'étais hésitant. Larry était tellement stressé et négatif que ça aurait tourné en une argumentation stérile. J'aimais mieux refaire un autre exercice du même genre, plus tard, puis y placer la rétroaction qui doit suivre. Larry nous a montré intégralement son caractère.

S- Exactement.

E- Il n'avait pas le choix. Son image était menacée, il était confronté à cette même image. Fallait pas qu'il fasse la moindre erreur. Sa défense a été une longue argumentation. Pendant qu'il était sur cette voie d'évitement il n'a pas eu à faire son exposé.

S- Pour la lecture ... à 13H20, Eric R. a commencé. Il a lu une minute. Il avait quelques problèmes ... comme j'ai noté.

E- J'ai moi aussi noté leur lecture ... Il y a des problèmes de ponctuation.

S- Oui beaucoup de ponctuation dans l'ensemble ce que j'ai remarqué c'est que les élèves ont beaucoup de difficultés avec leur ponctuation. Les virgules, ça tombe, les points, ça tombe.

E- C'est un fait. Si je ne rappelle pas au début, de compter un temps aux virgules et deux temps aux points, ils n'y penseront pas.

S- Larry avait moins de difficulté dans la lecture. Sa ponctuation était plus respectée.

E- Il a l'habitude de faire de fausses liaisons. Il place souvent des «S» entre les mots ...

S- J'ai noté aussi quelques autres fautes ... Eric R. par exemple au lieu de lire 1984 a lu 84. Il a dit aussi «pour la NASA» au lieu de «par la NASA». Il a prononcé «Aaron» au lieu de Akron... Eric D. a dit à un moment «simultitude» au lieu de «similitude»... au lieu de «subaquatique» il a dit «subarctique». Gilles lui a beaucoup de fautes, j'en ai noté sur la feuille mais surtout il a de la difficulté avec ses «g» et ses «j» qu'ils remplacent par un «h» comme «havais» au lieu de «j'avais» tu vois ce que je veux dire.

E- Oui, c'est un assez gros problème chez lui ... Dans l'ensemble je tenais à faire ce court exercice de lecture pour voir ta perception de la chose ... Je remarque que ça t'a fait pas mal de choses à noter...

S- Bien en fait quand j'ai eu noté les déplacements puis les comportements verbaux du professeur j'avais déjà mon voyage.

E- Tu as raison parce qu'en fait les seuls comportements verbaux du professeur devraient faire l'objet d'une observation qui pourrait durer tout un cours ...

S- C'est ça.

E- Même les moments de silence pourraient être notés.

S- C'est juste. Vois-tu cette fois-ci je n'avais que deux ou trois choses à observer; c'était encore trop.

E- L'observation du professeur serait très suffisante, même encore, un seul comportement spécifique verbal ou physique ou autre: telle la structure d'un cours, serait nettement suffisant ...

S- Eventuellement après avoir fait le professeur, tu peux faire la classe sur des points spécifiques. C'est ce que je conclus après ces deux expériences.

E- Ça me semble de plus en plus évident ... A la demande de l'enseignant le superviseur observe tel point en particulier, face à lui ou face à ses élèves.

S- Regarde un exemple. Ce matin, je suis venu faire mon tour au local pour bien me situer. Il y avait un groupe d'élèves en classe. J'ai juste jeté un coup d'oeil par la fenêtre. J'ai remarqué, sans porter de jugement, que les élèves se promenaient partout dans la classe même quand le professeur expliquait. Seulement les déplacements des élèves ici, auraient pu faire un bon point d'observation ... Tu montres ça au professeur ensuite et tu lui dis: «regarde en gros ce que font tes élèves pendant le cours»... Des fois ça peut être surprenant pour le professeur!

E- Effectivement et ça peut l'aider à amorcer des changements s'il trouve la situation insatisfaisante. Le superviseur peut faire des suggestions si l'enseignant veut les recevoir.

S- C'est comme ça que je vois ce genre de supervision ... Aujourd'hui, tes élèves ne se sont pas promenés pour rien ... j'avais l'impression de les avoir influencés depuis la dernière fois ...

E- Je ne crois pas ... peut-être ... depuis trois semaines ...

S- Eric R. en a fait la remarque ... Il a demandé quand je suis parti: «puis comment j'ai été»?

E- C'est certain que ta présence peut avoir des influences positives ... remarque c'est tant mieux!
Bon bien ... tout ça c'est formidable.

S- J'espère que ça te satisfait.

E- Oui, au plus haut point ...

Cette seconde rencontre d'évaluation a duré environ 25 minutes. Elle fut quelque peu différente de la première en ce sens que le superviseur en a davantage initié le déroulement. Plus sûr de lui, il savait où il allait et voulait jouer son rôle avec plus d'efficacité. Ici encore, nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, nous avons fait l'erreur de trop charger la rencontre d'observation. Nous savons maintenant après deux expérimentations qu'un ou deux points d'observation sont nettement suffisants.

APPENDICE II

Document remis au superviseur pour le situer sur l'organisation du cours. Les points d'observation sont préparés conjointement.

Cours de français - Local 2145

Période 4

Vendredi 3 avril 1984

Contenu de la période

a) 10 à 15 min.: Correction de conjugaisons de verbes du premier groupe avec particularités - cer, ger, yer, ier.

b) 5 minutes: rafraîchissement des principales règles qui président au discours devant un groupe - suivies de courtes improvisations sur des sujets imposés (2 min. chacun).

c) Dans cahier «Textes et contextes», lire page 51 «Des américaines dans l'espace», exercices page 52.

1er objectif:

Vérifier si l'élève possède bien ses principaux temps de verbes appliqués aux verbes en «er».

2e objectif:

Amener l'élève à s'exprimer devant la classe, de façon spontanée sur un sujet imposé pendant un laps de temps déterminé (2 min.)

3e objectif:

Lire un texte, savoir s'exprimer à voix forte, sans bavure puis préparer à la suite de la lecture des questions genre interview.

Méthodologie

Enseignement collectif:

- Mise en situation
- Pratique
- Objectivation
- Acquisition de connaissances

- Stratégies pédagogiques
- Enseignement non directif et directif
- Approche inductive dans l'interview

- Matériel: habituel

Observation (O): comportements verbaux du professeur, caractéristiques du débit.

Notes du superviseur (S): j'ai remarqué qu'en général tu ne fais pas de pauses entre une explication et la question suivante.

O- Vitesse du débit.

S- Au début de la correction des verbes, très rapide. Ensuite plus lent pour devenir normal.

De temps à autre tu accélères la vitesse. Tu me semblais avoir de la difficulté à avoir un débit régulier. J'avais l'impression que tu ne veux pas que les élèves prennent de l'avance sur toi.

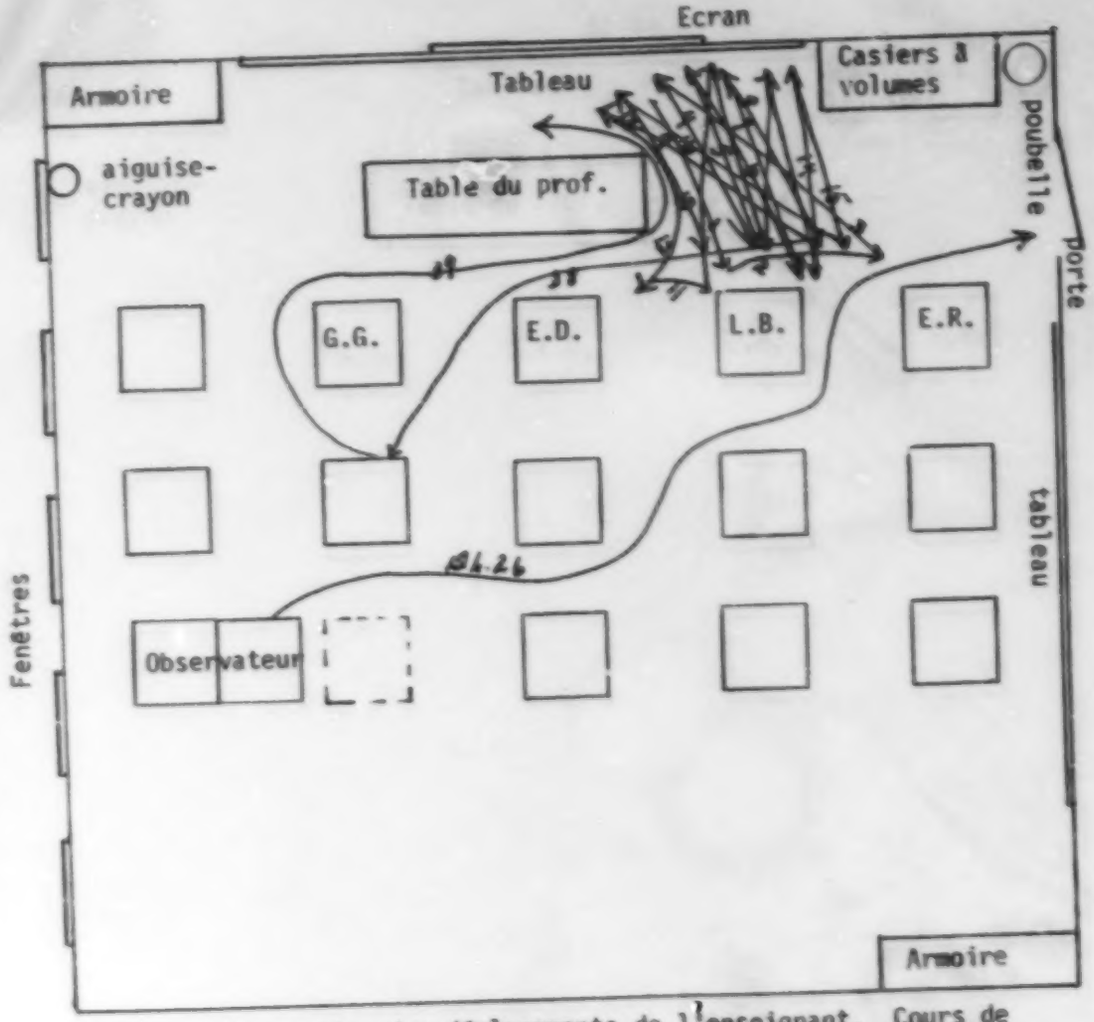
Après l'exposé, débit très rapide.

Lors de la lecture, beaucoup plus lent.

O- Niveau de langage.

S- Bien adapté à la clientèle.

Déplacements de l'enseignant



Observation des déplacements de l'enseignant. Cours de français troisième secondaire; 23 avril 1987 de 12H40 à 13H26.

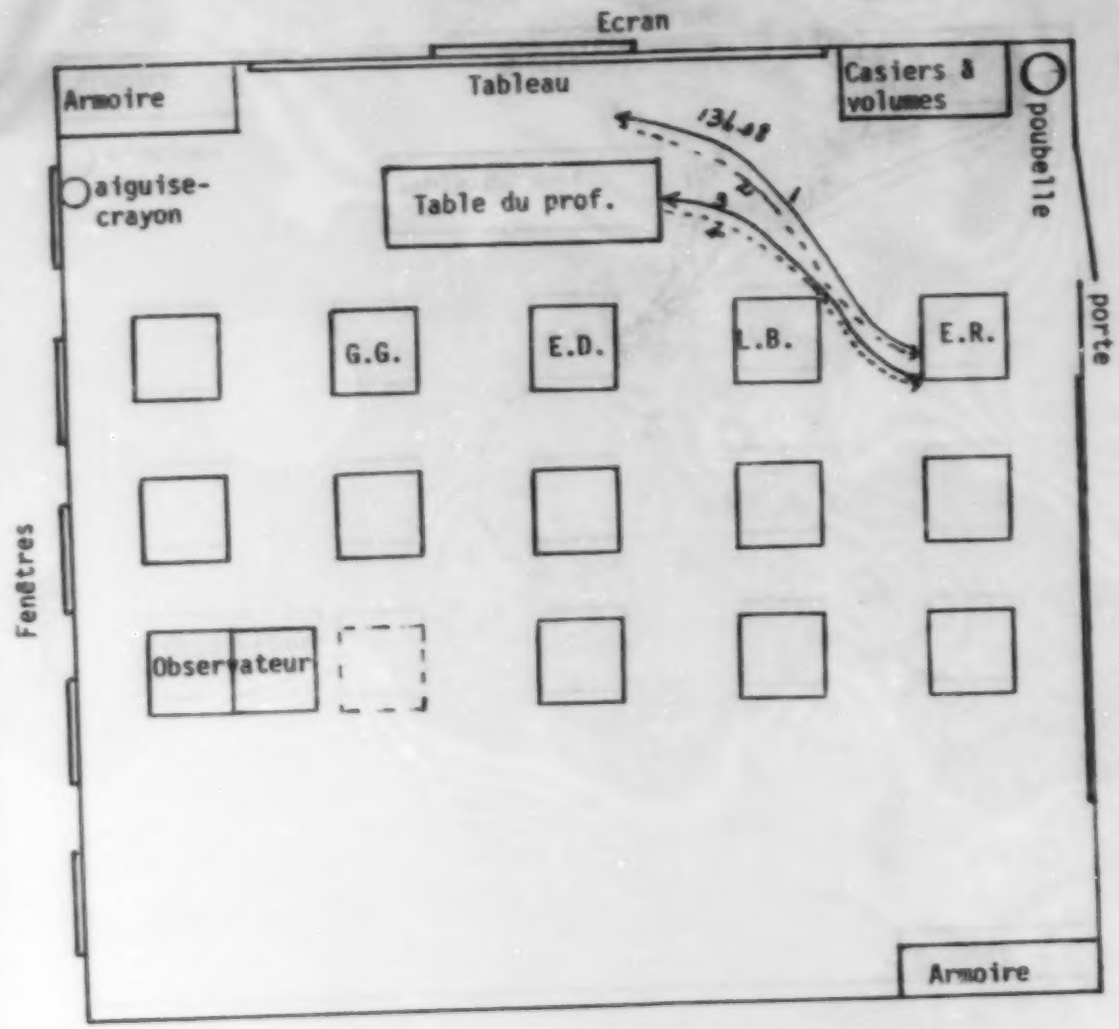
Observations et commentaires:

J'ai commencé l'observation à 12H45

(1 à 6) = 2 minutes
(7 à 11)= 3 minutes

- Tu vas souvent au tableau pour expliquer à Eric R.
- Beaucoup de déplacements avant arrière lors de la correction des conjugaisons des verbes.
- Je n'ai pas dessiné 18 à 33, entre 12H50 et 12H58.
- Assis à 12H58.
- Debout à 12H59 #35
- De 35 à 36, 13H04
- 38 à 13H08
- 39 à 13H18
- 40 à 13H20
- Observation terminée à 13H26.

Déplacements et comportements d'Eric R.

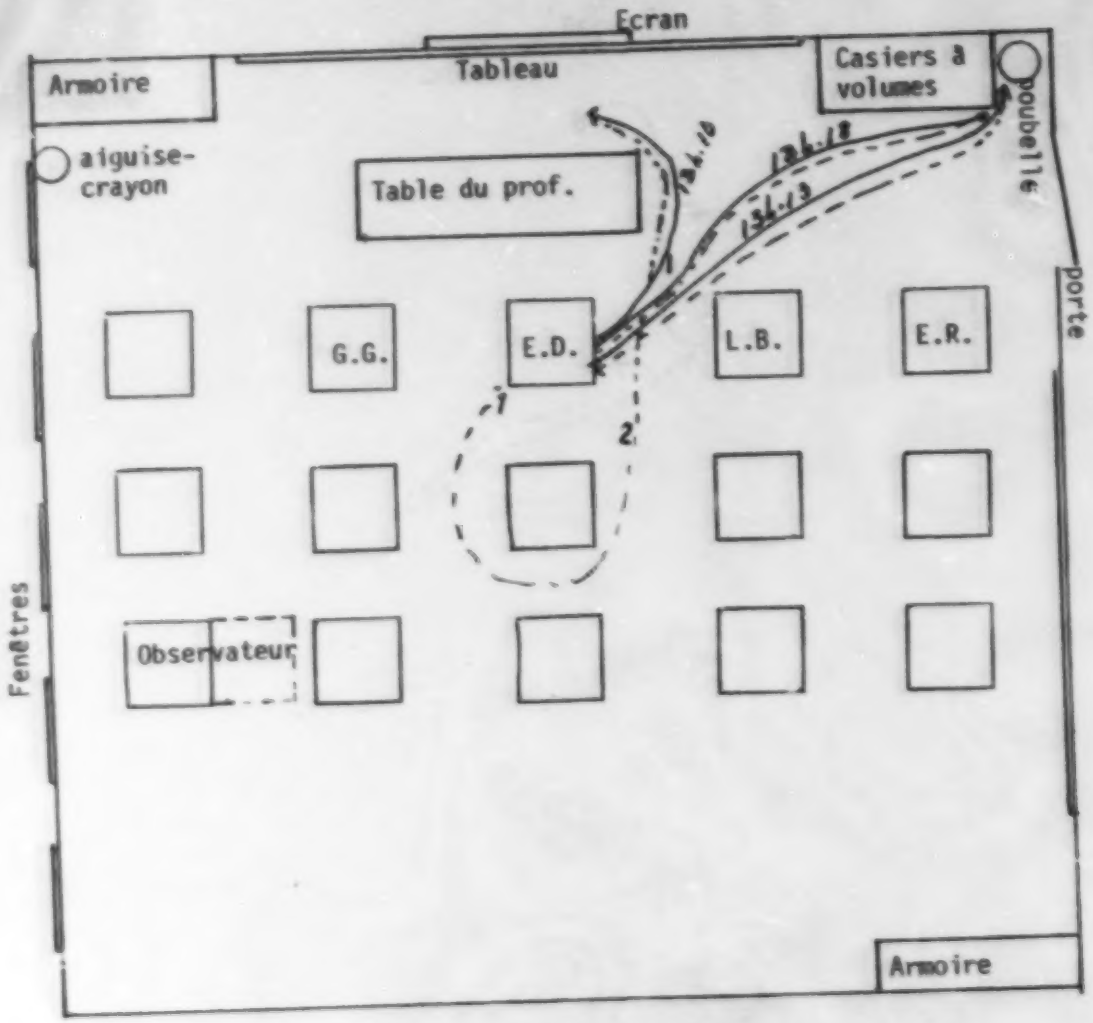


Observation des comportements et des déplacements d'Eric R. - cours de français, troisième secondaire, entre 12H40 et 13H26.

Observations et commentaires:

- Est en retard, quelques secondes.
- S'intéresse à l'observateur par réflexions au début de vers la fin de l'observation.
- Dans l'ensemble est assez calme.
- Va devant la classe à 13H08.
- Bouge beaucoup d'une jambe à l'autre.
- Bras balancent beaucoup le long du corps.
- Retourne à sa place à 13H10.
- S'exprime avec beaucoup de facilité, bonnes idées, remplit son temps.
- Progrès sur plan comportement.
- 13H18 va à la table du prof. sans raison apparente.

Déplacements et comportements d'Eric D.

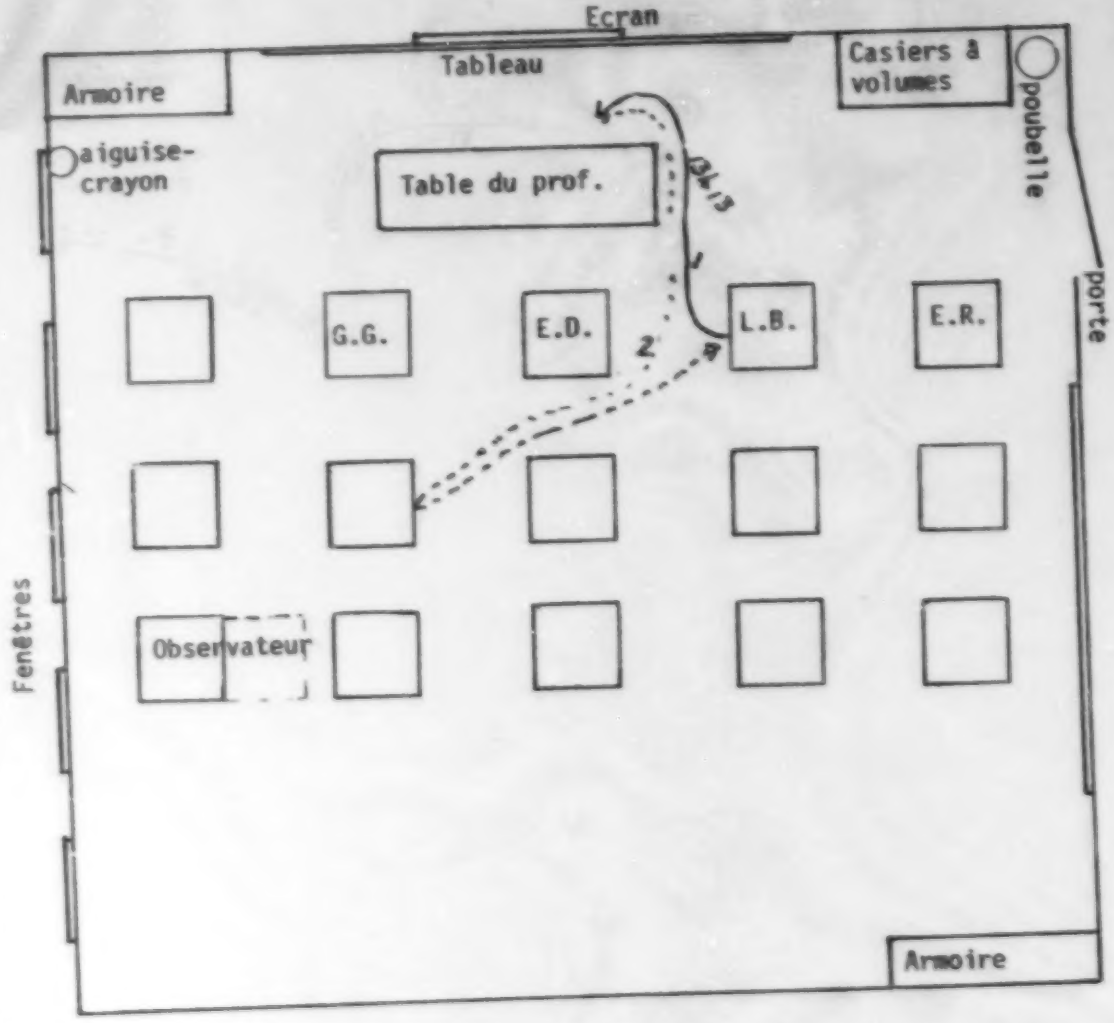


Observation des comportements et des déplacements d'Eric D. - cours de français, troisième secondaire, entre 12h40 et 13h26.

Observations et commentaires:

- Arrive en retard.
- Va devant la classe à 13H10.
- S'appuie sur le tableau difficulté à articuler est nerveux.
- Ses bras bougent beaucoup.
- S'exprime bien mais est vite à court d'idées.
- Va à la poubelle à 13H13.
- Y retourne à 13H18.
- Est intéressé dans l'ensemble.

Déplacements et comportements de Larry B.

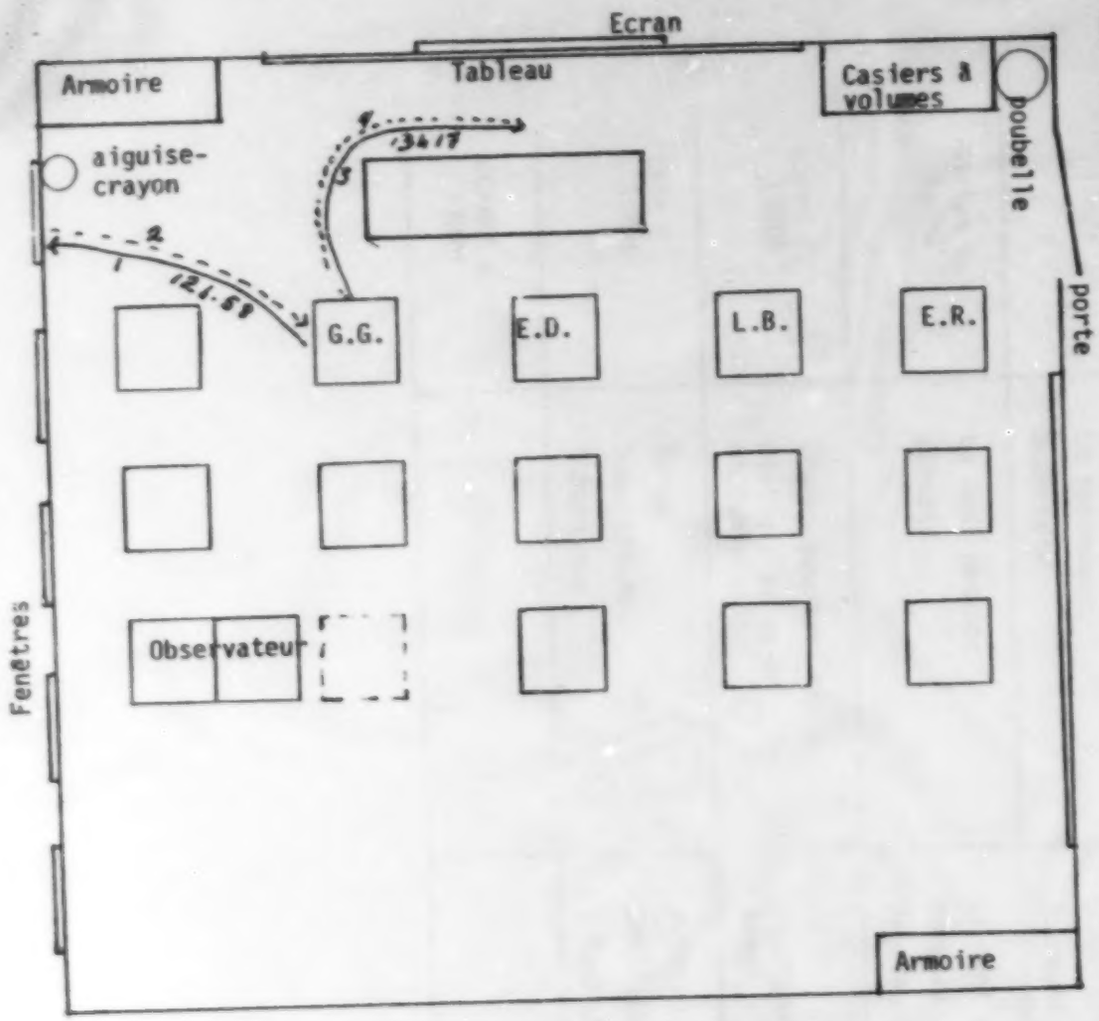


Observation des comportements et des déplacements de Larry B. - cours de français, troisième secondaire, entre 12h40 et 13h26.

Observations et commentaires:

- Est à l'heure.
- Parle souvent à voix basse au moment où quelqu'un parle ou répond.
- Déconcentre Eric D. et Gilles.
- A 13h13 va devant la classe.
- Est très nerveux.
- Négocie avec le prof. pendant deux minutes avant de commencer.
- Il s'asseoit.
- Ne sait pas quoi dire.
- Commence son exposé à 13h15 il dure trente secondes.
- Exercice difficile pour lui.

Déplacements et comportements de Gilles G.



Observations et commentaires:

- Est en retard (une dizaine de minutes, prévues).
- Intervient à l'occasion sans aucune raison.
- Assez bon dans les conjugaisons des verbes.
- N'a pas fait son devoir.
- Se montre intéressé lorsque le travail est oral.
- Va à la fenêtre à 12h58 sans raison.
- Va devant la classe à 13h17.
- Pas à l'aise, organise mal sa pensée. Plus d'idées après 45 secondes.
- Exercice difficile pour lui.
- Articule très peu, voix faible est à côté du sujet.

Observation des comportements et des déplacements de Gilles G. - cours de français, troisième secondaire entre 12h40 et 13h26.

0- PERFORMANCE DE LECTURE DES ELEVES

Nom - Minutage	Erreurs de lecture, prononciation, liaisons, ponctuation	Correction
Eric R. 13H20	Pour la NASA Satisvakala Baillon Plusieurs hésitations	Par la NASA Savitskala Bataillon
Eric D. 13H21	Simultitude La pesanteur Scapandre	Similitude L'apesanteur Scaphandre
Gilles G. 13H22	La hent pesante bordées ...	La gent pensante bardées ... Problèmes des «g»
Larry B. 13H24	Etudes poussées en Biologie et -z-en microbiologie	 Problèmes des liaisons
Eric R. 13H25	Aaron Simultitude Subartique	Akron Similitude Subaquatique
DEPART à 13H26		

Fiche 22

Les divers types de questions dans une entrevue

Nom: _____

Groupe: _____

158.

Page 82 du manuel

---

1. Lis attentivement l'article suivant.

DES AMÉRICAINES POUR L'ESPACE

Les femmes dans le cosmos . . . la première de toutes fut Valentina Terechkova, une Russe qui, en 1963, a séjourné 70 heures et 50 minutes en orbite. Depuis, toujours avant les Américaines, il y a eu Svetiana Savitskala: 188 heures 52 minutes dans l'espace, en août 1982. Aujourd'hui, avec quelque retard sur l'U.R.S.S., les États-Unis sont en mesure de présenter un bataillon d'astronautes – après avoir résolu les quelques problèmes d'ordre pratique qui pouvaient se poser à une femme mise sur orbite spatiale: problèmes d'hygiène (la NASA était partie avec l'idée préconçue que le système urinaire féminin ne pourrait pas s'adapter aux conditions de vie de la navette!) – également des problèmes vestimentaires comme l'écrasement de la poitrine sous le scaphandre, ou les cheveux longs qui risquaient, en apesanteur, de gêner le travail.

Ces détails, dans lesquels la gent pensante masculine semblait se noyer, sont aujourd'hui résolus. Ces femmes sont toutes jeunes, bardées de diplômes, parfaitement saines physiquement et mentalement et aussi résistantes que les hommes. (. . .) Qui sont-elles?

Mary Cleave

Mary Cleave est née le 5 février 1947 à Southampton dans l'État de New York. Elle est un peu le pitre de la bande, mais elle est une de celles qui possède le plus de diplômes. En effet, elle a été une des toutes premières femmes ingénieures en aéronautique de l'université de l'Utah. Elle a également fait des études poussées en biologie et en microbiologie. Elle est célibataire, aime les randonnées, le camping et le ski de fond. Astronaute depuis août 1981, son premier départ pour l'espace était prévu pour juin 1985.

Judith Arlene Resnik

Le départ pour l'espace de Judith Arlene Resnik (elle a été la seconde à s'envoler après Sally Ride) a souvent été remis, la navette *Discovery* ayant eu quelques problèmes. Sa première rencontre avec le cosmos devait avoir lieu dans la dernière semaine d'août 1984. Née en avril 1949 à Akron, en Ohio, elle est célibataire, et sa spécialité est la recherche biologique. Il ne faut pas oublier son diplôme d'ingénieure en électricité, qui a sûrement été considéré pour sa sélection par la NASA en 1979.

Kathryn Sullivan

Kathryn Sullivan est la plus jeune de toutes. Elle est née le 3 octobre 1953 à Patterson, au New Jersey. Elle est spécialiste de géologie marine et parle six langues. Diplômée de l'université d'Halifax, en Nouvelle-Écosse, elle pense qu'il y a de grandes similitudes entre l'étude du milieu subaquatique et l'étude du milieu spatial. Kathryn Sullivan est célibataire, aime la voile, le racquetball et les longues randonnées dans la campagne. Elle a été de la première promotion féminine sélectionnée par la NASA en 1979.

Margaret Shea Sheldon

Margaret Shea Sheldon est née le 8 novembre 1947 à Murfreesborom, au Tennessee. Elle était chirurgienne de l'hôpital de Memphis lorsqu'elle fut sélectionnée par la NASA en août 1979. Mariée avec l'astronaute Robert Lee Gibson, un ancien pilote d'essai, elle a un petit garçon de deux ans. Elle aime courir et s'occuper du jardin.

Shannon Lucid

Shannon Lucid est l'aînée des huit femmes astronautes américaines. Elle est née à Shangaï (ses parents étaient missionnaires en Chine) le 14 janvier 1943. Mais son vrai «home», c'est la petite ville de Bethany, en Oklahoma, où vivent maintenant ses parents. À 19 ans déjà, elle voulait devenir pilote; voir marcher Neil Armstrong sur la Lune lui a tourné la tête, dit-elle! Docteure en biochimie, elle est spécialisée, comme son mari Michael F. Lucid, dans la recherche sur le cancer. Ils ont

trois enfants. Elle aime les randonnées, le camping, la lecture. Elle a été sélectionnée en 1979 par la NASA.

Sally Ride

Sally Ride est la première des Américaines à être partie dans l'espace, en avril 1983, à bord de *Challenger*. Elle n'avait pas tout à fait 32 ans. Astrophysicienne, ingénieure de vol, elle a consacré son doctorat de physique au rayon laser. Elle a épousé l'astronaute Steven Hawley le 24 juillet 1982. Elle aime le tennis (elle a été classée parmi les meilleurs juniors aux États-Unis), mais elle aime aussi le rugby, le volleyball, le softball. La NASA l'a sélectionnée en août 1979.

Québec Rock, numéro 86.

. a) Choisis deux des portraits d'astronautes.

) Trouve les questions que l'on a dû poser à ces deux astronautes pour obtenir leur portrait.

) Formule tes questions de telle sorte qu'un lecteur puisse trouver les réponses correspondantes.

remier portrait – Une entrevue avec: _____

_____

_____

_____

_____

_____

euxième portrait – Une entrevue avec: _____

_____

_____

_____

_____

_____

REFERENCES

Bellon, Jerry, J. et al. Synergetic Supervision. Kendall/Hunt Publishing Co. 1982.

Blanchard, Ken et Hersey, Paul. Situational leadership. 1976. Center for Leadership Studies California.

Brayfield, Arthur, H. et Crocket, Walter, H. Employees Attitudes and Employees Performance, Psychological Bulletin, Septembre 1985.

Dawis, René V. et al. A theory of work adjustment: A revision. Université du Minnesota, 1968.

Goldhammer, Robert et al. Clinical Supervision. Second Edition, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

Herzberg, Frederik. Une journée avec Herzberg. Le Droit, Ottawa, mai 1976.

Joyce, Bruce et Weil Marsha. Models of teaching, Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1980.

Laurin, Paul. Séminaire sur le comportement organisationnel en milieu scolaire. Université du Québec à Trois-Rivières, automne 1983.

Maslow. A.H. Motivation and personality. New York: Harper 1970.

Robert, Paul. Dictionnaire de la langue française. 1984. S.N.L. Dictionnaire LE ROBERT, Paris.

Schwab, D. and Cumming, L. Les théories sur le rendement et la satisfaction. Industrial Relations. Vol. 9, 4 octobre 1970.

Stogdill, Ralph, M. Handbook of leadership. The free press 1974.

Tannenbaum, Robert et Schmidt Warren. How to choose a leadership pattern. Harvard Business Review, mars-avril 1958.